

*“Edes hieno aikuislähtöinen toiminta ei ole yhtä tärkeää kuin
sensitiivinen aikuinen”*

**Laadukas pedagogiikka alle kolmivuotiaiden lasten ryhmissä
työskentelevien opettajien kertomuksissa**

Helsingin yliopisto

Kasvatustieteiden maisteriohjelma

Varhaiskasvatuksen opintosuunta

Pro gradu -tutkielma 30 op

Kasvatustiede

Lokakuu 2021

Milla Inkinen

Ohjaaja: Sara Sintonen

| | | |
|--|-------------------------------|---|
| Tiedekunta - Fakultet - Faculty | | |
| Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma | | |
| Tekijä - Författare - Author | | |
| Milla Inkinen | | |
| Työn nimi - Arbetets titel | | |
| <p><i>“Edes hieno aikuislähtöinen toiminta ei ole niin tärkeää kuin sensitiivinen aikuinen”</i>. Laadukas pedagogiikka alle kolmivuotiaiden ryhmissä työskentelevien opettajien kertomuksissa.</p> | | |
| Oppiaine - Läroämne - Subject | | |
| Kasvatustiede | | |
| Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor | Aika - Datum - Month and year | Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages |
| Pro gradu -tutkielma / Sara Sintonen | Lokakuu 2021 | 77 s |
| Tiivistelmä - Referat - Abstract | | |
| <p>Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatuksen laadussa on puutteita. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata onnistuneen pedagogiikan saamia merkityksiä alle kolmivuotiaiden ryhmien työskentelevien opettajien kertomuksissa diskurssianalyysin avulla sekä pohtia onnistuneen pedagogiikan saamia merkityksiä suhteessa kansallisen arviointikeskuksen määrittämiin laadun prosessitekijöihin (Vlasov ym., 2018). Tutkimuksen pääkysymyksenä on, miten alle kolmivuotiaiden lasten ryhmissä työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajat puhuvat onnistuneesta pedagogiikasta.</p> <p>Tutkimuksen aineisto kerättiin kyselylomakkeella kahdessa varhaiskasvatusta koskevassa Facebook-ryhmässä. Aineisto koostui 32 kertomuksesta, joissa varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat pedagogisesti onnistunutta päivää alle kolmivuotiaiden ryhmän varhaiskasvatuksen opettajana. Aineisto analysoitiin diskurssianalyysillä. Aineiston analyysi ja tulkinta pohjasivat vahvasti sosiaaliseen konstruktionismiin, jossa itse aineisto nähdään tutkimuksen kohteena.</p> <p>Varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksista nousi esille neljä laajempaa tulkintarepertuaaria: aikuinen kohtaa lapsen -, kukin tietää mitä tekee-, oppimisen kokonaisvaltaisuus- sekä riittämättömyyden tulkintarepertuaari. Repertuaarit esiintyivät kertomuksissa osittain päällekkäisinä ja rinnakkaisina. Kertomuksissa korostettiin sensitiivistä vuorovaikutusta ja oppiminen kuvattiin kokonaisvaltaisena. Kertomuksista nousi esiin myös riittämättömyyttä kuvaava puhetapa, jossa onnistuneen pedagogiikan esteiksi tuotettiin muun muassa aika ja henkilöstöresurssit.</p> <p>Tutkimustulosten perusteella alle kolmivuotiaiden ryhmissä työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajat merkityksellistivät erityisesti lapsen yksilöllistä ja lämmintä kohtaamista sekä spontaania lapsilähtöistä toimintaa. Karvin laadun prosessitekijöiden näkökulmasta alle kolmivuotiaiden pedagogiikassa on kuitenkin yhä kehitettävää. Tavoitteellisuuden ja vertaisvuorovaikutuksen tukemisen puute opettajien onnistunutta pedagogiikka tuottavassa puheessa herättivät pohtimaan, onko lapsen osallisuutta tukeva oppimiskäsitys tulkittu puutteellisesti.</p> | | |
| Avainsanat - Nyckelord | | |
| Alle kolmivuotiaat, pedagogiikka, laadun prosessitekijät, diskurssianalyysi | | |
| Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited | | |
| Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) | | |

Sisällysluettelo

| | |
|---|-----------|
| 1 Johdanto..... | 4 |
| 2 Varhaiskasvatuksen pedagogiikka ja laatu | 7 |
| 2.1 Varhaiskasvatuksen pedagogiikka | 7 |
| 2.2 Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri ja keskeiset toimintatavat | 9 |
| 2.2 Varhaiskasvatuksen laatu | 12 |
| 2.2.1 Varhaiskasvatuksen laadun prosessitekijät | 13 |
| 3 Alle kolmivuotiaiden pedagogiikka | 17 |
| 3.1 Tärkeintä on vuorovaikutus | 17 |
| 3.1.1 Lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus | 18 |
| 3.1.2 Lapsi aktiivisena yhteisönsä jäsenenä | 20 |
| 3.2 Oppiminen on kaikkialla läsnä | 23 |
| 3.2.1 Kokonaisvaltainen pedagogiikka | 24 |
| 3.2.2 Leikin pedagogiset mahdollisuudet | 26 |
| 3.2.4 Toiminnan tavoitteellisuus | 29 |
| 4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset..... | 32 |
| 5 Tutkimuksen toteutus..... | 33 |
| 5.1 Sosiaalinen konstruktionismi tieteenfilosofisena kontekstina | 33 |
| 5.2 Aineiston keruu prosessina | 34 |
| 5.4 Tulkintarepertuaarien identifioiminen aineistosta | 38 |
| 6 Tutkimustulokset | 42 |
| 6.1 Kertomuksista identifioidut tulkintarepertuaarit | 42 |
| 6.1.1 Aikuinen kohtaa lapsen -tulkintarepertuaari | 44 |
| 6.1.2 Oppimisen kokonaisvaltaisuus -tulkintarepertuaari | 46 |
| 6.1.3 Kukin tietää mitä tekee -tulkintarepertuaari | 48 |
| 6.1.4 Riittämättömyyden tulkintarepertuaari | 50 |
| 6.2 Laadun prosessitekijöiden esiintyminen opettajien kertomuksissa | 52 |
| 7 Pohdinta | 59 |
| 7.1 Tutkimuksen teoreettinen kontribuutio | 59 |
| 7.2 Tutkimuksen luotettavuus | 64 |
| 7.3 Tutkimustulosten hyödyntäminen | 67 |
| 9 Lähteet | 71 |

1 Johdanto

Lasten kehitystä koskeva tutkimus esittää yksiselitteisesti, että ensimmäiset kolme vuotta ovat keskeisessä asemassa lapsen kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin näkökulmasta (mm. Hännikäinen, 2016; Chazan-Cohen ym., 2017; OECD, 2020). Alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatuksen pedagogiikka on täten ensiarvoisen tärkeä osa varhaiskasvatusta, mutta siitä huolimatta sen merkitystä joutuu toistuvasti perustelemaan (esim. Rutanen & Hännikäinen, 2017; Ahonen & Roos, 2021, s. 10). Kokemukset alle kolmivuotiaiden opettajuuden vähättelystä toimivat omalla kohdallani tutkielman alullepanijoina. Aloitin työurani varhaiskasvatuksen opettajana alle kolmivuotiaiden ryhmässä. Kun kerroin ensimmäisestä työpaikastani eräälle pienen kunnan varhaiskasvatusjohtajalle, hän hämmästeli huvittuneena, että ”Tarvitaanko pienillä opettajaa?”. Olen kohdannut samankaltaisia asenteita jatkuvasti työelämässä: päiväkodin johtajat palkkaavat epäpäteviä varhaiskasvatuksen opettajien erityisesti alle kolmivuotiaiden ryhmiin ja varhaiskasvatuksen henkilöstö on avoimesti ihmetellyt alle kolmivuotiaiden ryhmien opettajien SAK-aikaa. Alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatuksen pedagogiikka ja laatu kiinnostavat minua myös henkilökohtaisista syistä; vuoden ikäinen poikani aloittaa tänä syksynä päiväkodissa ja alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatus puhuttelee minua myös vanhemman näkökulmasta.

Alle kolmivuotiailla lapsilla ei ole ainoastaan oikeus laadukkaaseen varhaiskasvatukseen (ks. Varhaiskasvatuslaki, 2018/540, 3 §.), vaan huutava tarve siihen. Ranta (2020, s. 162) havaitsi väitöskirjatutkimuksessaan, että pedagogisen koulutuksen saaneita varhaiskasvatuksen opettajien ei ole riittävästi alle kolmivuotiaiden ryhmissä. Lisäksi kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin selvityksessä (Repo ym., 2019) havaittiin puutteita erityisesti alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Koska pienimmillä lapsilla ei ole vielä riittävästi sosiaalisia resursseja puolustaa omia oikeuksiaan ja ajaa omaa etuaan, he ovat aina tavalla tai toisella alisteisessa asemassa suhteessa aikuisiin ja vanhempiin lapsiin. Tästä syystä alle kolmivuotiaiden pedagogiikkaan ja varhaiskasvatuksen henkilöstöön tulee kiinnittää erityistä huomiota. (Ahonen & Roos, 2021, s. 11.)

Tutkielmani tutkimustehtävänä on tutkia alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa ja laatua alle kolmivuotiaiden lasten ryhmissä työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksissa. Keräsin aineistoni kertomukset kyselylomakkeella, jonka tehtävänanto ohjasi

opettajia kertomaan pedagogisesti onnistuneesta päivästä varhaiskasvatuksen opettajina alle kolmivuotiaiden ryhmässä. Pyrin selvittämään, mistä alle kolmivuotiaiden pedagogiikka rakentuu varhaiskasvatuksen opettajien puheessa. Varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa on määritelty vähän ja sen toteutuminen käytännössä on tulkinnanvaraista (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018, s. 75–76). Pedagogiikan määrittämisen tueksi halusin rikastuttaa tutkielmaani laadunäkökulmalla eli Karvin laadun prosessitekijöillä (Vlasov ym., 2018). Laadun prosessitekijät kuvaavat, miten varhaiskasvatukselle asetettuja tavoitteita ja sisältöjä käytännössä toteutetaan (Repo ym., 2019, s. 19), ja ne nojaavat varhaiskasvatustalakiin (Varhaiskasvatustalaki, 2018/540, 3 §.) sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2018). Tutkimukseni fokuksessa eivät ole silti varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset laadusta, vaan se, miten varhaiskasvatuksen opettajat kertovat pedagogisesti onnistuneesta päivästä alle kolmivuotiaiden ryhmässä. Tässä tutkimuksessa laatu ei siis nouse suoraan yksittäisten opettajien kertomuksista, vaan omasta tulkinnastani, joka pohjaa laadun prosessitekijöihin.

Syvennyn tutkimaan alle kolmivuotiaiden pedagogiikkaa avaamalla pedagogiikan käsitettä, varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden keskeisiä ideologioita ja toimintatapoja, varhaiskasvatuksen laatua, laadun prosessitekijöitä sekä alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatuksen merkittävimpiä osa-alueita. Alle kolmivuotiaiden pedagogiikan ydinosaj-alueiksi nimesin sekä lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen että lasten vertaisvaikutuksen, osallisuuden, kokonaisvaltaisen oppimisen, leikin ja tavoitteellisen toiminnan.

Tutkimukseni nojaa sosiaalisen konstruktionismin tieteenfilosofiaan, sillä tutkimukseni kohteena ovat varhaiskasvatuksen opettajien kertomukset eli puhe. Tutkimuksen menetelmäksi valitsin diskurssianalyysin. Menetelmänä diskurssianalyysi palvelee tutkimukseni tehtävää otollisesti, sillä olen kiinnostunut selvittämään, miten alle kolmivuotiaiden pedagogiikkaa tuotetaan puheessa. Diskurssianalyysi on väljä tutkimuskehys, jota yhdistää kiinnostus siihen, mitä kielellä tehdään ja miten asiat sanotaan. Se on ennen kaikkea empiirinen, luonnolliseen kielenkäyttöön kohdistuva analyysitapa, vaikka salliikin aineistossa hyödynnettävien erilaisia kielimuotoja samaan aikaan. (Pälli & Lillqvist, 2020, s. 374.) Tutkimukseni keskeiset käsitteet, alle kolmivuotiaiden pedagogiikka, onnistunut pedagogiikka ja laatu, ovat monitulkintaisia ja kontekstisidonnaisia ilmiöitä, joten myös tästä syystä diskurssianalyysi sopii tähän tutkimusasetelmaan oivallisesti. Tutkimukseni on väistämättä altis omille tulkinnoilleni alle kolmivuotiaiden laadukkaasta

pedagogiikasta (esim. Puuti & Juusa, 2020b, s. 143), mutta pyrin tekemään analyysin vaiheet ja ajatteluni lukijalle mahdollisimman läpinäkyväksi.

Varhaiskasvatuksen laki- (540/2018) ja suunnitelmauudistuksen (Opetushallitus, 2018) myötä pedagogiikan painopisteet ovat muuttuneet. Haluan tällä tutkielmalla tuottaa uutta tietoa siitä, mitä on alle kolmivuotiaiden pedagogiikka. Toivon, että tämä tutkimus ohjaa alle kolmivuotiaiden parissa työskenteleviä varhaiskasvatuksen opettajia pohtimaan omia käsityksiään laadukkaan alle kolmivuotiaiden pedagogiikan toteutumisesta ja tunnistamaan laatua edistäviä ja heikentäviä tekijöitä omassa toiminnassaan.

2 Varhaiskasvatuksen pedagogiikka ja laatu

Varhaiskasvatuksen pedagogiikka määrittyy ja kehittyy osana laajempaa kulttuurista kontekstia (Karila & Lipponen, 2013, s. 7). Se on kokonaisuus, joka muodostuu suunnitelmallisesta ja tavoitteellisesta kasvatuksesta, opetuksesta ja hoidosta ja todentuu henkilöstön ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa, yksikön toimintakulttuurissa, oppimisympäristöissä sekä ammatillisissa työkäytännöissä (Vlasov ym., 2018, s. 23). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ovat työkalu, jonka tarkoituksena on mahdollistaa laadukkaan ja yhdenvertaisen varhaiskasvatuksen toteuttaminen koko maassa. (Helin, Kola-Torvinen & Tarkka, 2018, s. 11.)

Tässä luvussa avaan varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa ja laatua varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018), Karvin varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteiden ja suositusten (Vlasov ym., 2018) sekä tuoreen tutkimuksen avulla. Aluksi tarkastelen varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa tutkimuksen ja varhaiskasvatuslain valossa. Tämän jälkeen kuvaan lyhyesti varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin, oppimisympäristön, laaja-alaisen osaamisen ja oppimisen alueiden keskeisiä sisältöjä. Lopuksi käsittelen varhaiskasvatuksen laatua esimerkiksi Karvin laadun prosessitekijöiden (mt.) näkökulmasta.

2.1 Varhaiskasvatuksen pedagogiikka

Alila ja Ukkonen-Mikkola (2018, s. 75) tutkivat varhaiskasvatuksen pedagogiikan käsitettä ja päätyivät seuraavaan lopputulemaan:

Varhaiskasvatuksen pedagogiikka on suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvattajan ja lapsen vuorovaikutukseen pohjautuvaa institutionaalista ja ammatillista toimintaa, jossa pyritään tietoisesti vaikuttamaan lapsen kehitykseen, oppimiseen ja hyvinvointiin. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka toteutuu kasvatusyhteisössä tiede- ja tutkimusperustaisesti varhaiskasvatuksen tavoitteiden, sisältöjen, menetelmien ja oppimisympäristön avulla sekä toiminnan havainnoinnin, dokumentoinnin ja toimintakulttuurin jatkuvan arvioinnin ja kehittämisen kautta. Varhaiskasvatuksen

pedagogiikkaa toteutetaan leikkiä sekä lapsen aktiivisuutta ja osallisuutta korostaen, yhteistyössä vanhempien ja muiden asiantuntijoiden kanssa.

Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että varhaiset vuodet ovat merkityksellisiä lapsen oppimiselle ja kehitykselle. Muutokset suomalaisen varhaiskasvatuksen velvoittavissa asiakirjoissa ja varhaiskasvatuslaissa ovat edellyttäneet varhaiskasvatuksen henkilöstä ja muita alan ammattilaisia ymmärtämään ja arvioimaan varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa entistä tavoitteellisemmin ja suunnitelmallisemmin. Kaikkea suomalaista varhaiskasvatustoimintaa säätelee yksi ja sama velvoittava asiakirja, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, joka velvoittaa kaikkia varhaiskasvatuksen toimijoita toimimaan yhdenmukaisten arvojen ja tavoitteiden mukaisesti. Uudistuksen myötä pedagogiikka on noussut keskeiseksi käsitteeksi. Pedagogiikka on tietoista ja tavoitteellista toimintaa, jota arvioidaan kriittisesti ja reflektoiden. Sen tavoitteena on tukea lasten oppimista ja hyvinvointia vastavuoroisesti lasten sekä perheiden kanssa ja mahdollistaa yhteenkuuluvuuden ja osallisuuden kokemuksia. (Kangas, Lastikka, Karlsson, 2021, s. 7 & 11–15.)

Varhaiskasvatuksen pedagogiikka perustuu sosiokulttuuriseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan lapset kasvavat, kehittyvät sekä oppivat vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja lähiympäristön kanssa. Oppiminen, kasvu ja kehitys kulkevat käsi kädessä lasten arkisten ja päivittäisten kokemusten ja havaintojen kanssa. (Kangas ym., 2021, s. 22; Opetushallitus, 2018, s.22.) Lapsi nähdään synnynnäisesti uteliaana aktiivisena toimijana. Täten oppimista tapahtuu kaikkialla ja se on kokonaisvaltaista. Oppimisessa yhdistyvät tiedot, taidot, toiminta, tunteet, aistihavainnot, keuhollisuus, kieli ja ajattelu. Varhaiskasvatuksessa opetus vaalii, tukee ja hyödyntää lasten luontaista uteliaisuutta ja tutkimisen halua. Opetus huomioi lasten taitotason, mielenkiinnon kohteet, vahvuudet sekä yksilölliset tuen tarpeet. (Opetushallitus, 2018, s. 22–23.)

Varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat ja pedagogiikka nojaavat varhaiskasvatuslakiin, joka asettaa tavoitteet varhaiskasvatukselle. Varhaiskasvatuslain mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteena on edistää lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia monipuolisen pedagogisen toiminnan ja myönteisten oppimiskokemusten avulla. Varhaiskasvatuksen tulee tukea lapsen oppimista ja koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista sekä edistää yhdenvertaisuutta ja sukupuolten tasa-arvoa. Varhaiskasvatusympäristön on oltava laadukas ja turvattava lasta kunnioittava toimintatapa ja mahdollisimman pysyvät vuorovaikutussuhteet lasten ja henkilöstön

välillä. Toiminnan tulee kehittää lapsen yhteistyö-, vuorovaikutus- sekä ryhmässä toimimisen taitoja ja ohjata lasta eettisesti vastuulliseen ja kestäväan toimintaan. Varhaiskasvatuksessa tunnistetaan lapsen yksilöllisen tuen tarve ja järjestään tarkoituksenmukaista tukea. Lapsella on oltava mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin sekä lapsen huoltajalle on järjestettävä mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa lapsensa varhaiskasvatuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. (Varhaiskasvatuslaki, 2018/540, 3 §.)

Varhaiskasvatuksen henkilöstön yhteisen ja eriytyvän osaamisen tunnistaminen on yksi tapa toteuttaa varhaiskasvatuslain perimmäisiä tavoitteita. Uudella lailla pyrittiin vahvistamaan varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa sekä selkeyttämään henkilöstön toimenkuvia. Nykyään ryhmässä toimivista ammattilaisista kahdella kolmesta tulisi olla korkeakoulututkinto, ja vähintään yhdellä kolmesta kasvatustieteen kandidaatin tutkinto. Henkilöstön koulutustason lisääminen toivotaan edistävän varhaiskasvatuksen laatua. Varhaiskasvatuksen opettajat ovat opettamisen ja pedagogiikan asiantuntijoita ja heillä on tieto siitä, minkälaisia taitoja lapsen on hyvä oppia ja miten lasten mielenkiinto tärkeisiin asioihin saadaan herätettyä. (Ranta, Sajaniemi, Eskelinen & Lämsä, 2021, s. 65–66.)

2.2 Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri ja keskeiset toimintatavat

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, s. 28) varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria kuvataan kokonaisuutena, joka rakentuu arvoista ja periaatteista, työtä ohjaavien normien ja tavoitteiden tulkinnasta, oppimisympäristöistä ja työtavoista, yhteistyöstä ja sen eri muodoista, vuorovaikutuksesta ja ilmapiiristä, henkilöstön osaamisesta, ammatillisuudesta ja kehittämisotteesta, johtamisrakenteista ja -käytännöistä sekä toiminnan organisoinnista, suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista. Kaikkien työtapojen tulee tukea lapsen kehitystä ja oppimista ja ne on pystyttävä perustelemaan pedagogisesti. Toimintakulttuurilla on yhteys varhaiskasvatuksen laatuun sekä keskeinen merkitys varhaiskasvatuksen toteuttamisessa ja tavoitteiden saavuttamisessa. Tässä luvussa avaan suomalaisen varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin keskeisimpiä piirteitä sekä esittelen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden laaja-alaisen osaamisen osa-alueet sekä oppimisen sisällöt.

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri muodostuu henkilöstön keskinäisestä yhteistyöstä sekä vuorovaikutuksesta huoltajien ja lähiympäristön kanssa (Opetushallitus, 2018, s. 29). Toimintakulttuuri perustuu varhaiskasvatusta ohjaaville arvoille, joista tärkeimpiä ovat yhdenvertaisuus, sosiaalinen oikeudenmukaisuus, tasa-arvo, moninaisuus, osallisuus, lapsen ainutlaatuisuus ja inklusio (Kangas ym., 2021, s. 53). Päiväkodin henkilöstön keskinäinen tehokas yhteistyö ja laaja yhteistyöverkosto pyrkivät turvaamaan lapsen hyvän ja turvallisen varhaiskasvatuksen sekä mahdollistamaan jatkumon varhaiskasvatuksesta kouluun. Yhteistyö lapsen vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan kanssa sekä päiväkodin henkilökunnan kesken nähdään varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa keskeisenä. (Helenius & Lummelahti, 2018, s. 17–18.) Yhteisön oppimista vahvistetaan kehittämistyöllä, arvioinneilla ja tutkimustiedon hyödyntämisellä. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri tunnustaa ja huomioi leikin merkityksen lapsen hyvinvoinnille ja oppimiselle, rohkaisee lapsia vuorovaikutukseen muiden kanssa sekä toimimaan aktiivisina ryhmän jäseninä ja tukee vertaissuhteiden syntymistä ja ystävyyssuhteiden muodostumista. Toimintakulttuuri lisäksi kannustaa lapsia terveellisiin ja turvallisiin elintapoihin. Selkeä ja suunnitelmallinen struktuuri, joka antaa tilaa myös joustolle, edistää lasten hyvinvointia. (Opetushallitus, 2018, s. 29–31.)

Laaja-alainen osaaminen on suhteellisen uusi käsite varhaiskasvatuksessa (Helin ym., 2018, s. 14). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) sekä laajemmin myös varhaiskasvatustutkimus korostavat oppimisen sosiokulttuurista luonnetta, jossa lapsi on aktiivinen toimija eikä passiivinen kohde. Lisäksi oppimisessa on keskeistä omien vahvuuksien tunnistaminen sekä oman oppimisen tunnistaminen. Täten lapsi oppii tunnistamaan, milloin ja miten hän harjoittelee ja harjaantuu uusiin taitoihin ja tietoihin, ja ottaa aktiivisen roolin oman oppimisensa kehittymisessä. (Kangas ym., 2021, s. 32–33.) Helenius ja Lummelahti tiivistävät laaja-alaisen osaamisen kyvyksi toimia tilanteiden edellyttämällä tavalla, kyvyksi käyttää tietoja ja taitoja omaksi ja yhteisön parhaaksi sekä kyvyksi kehittyä ja oppia yksilönä ja yhteisön jäsenenä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, s. 24) mukaan laaja-alaisen osaamisen tavoitteet tulee ottaa huomioon toimintakulttuuria ja oppimisympäristöjä kehittäessä sekä kasvatuksessa, opetuksessa ja hoidossa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet nimeää viisi toisiinsa liittyvää laaja-alaisen osaamisen osa-aluetta. Näitä ovat ajattelu ja oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen

sekä osallistuminen ja vaikuttaminen. Laaja-alaisen osaamisen alueista ajattelu ja oppiminen sisältää kognitiivisen oppimisen, muistamisen ja päättelytaitojen kokonaisuudet (Kangas ym., 2021, s. 33). Varhaiskasvatuksessa lasten ja ajattelun ja oppimisen taitoja tuetaan tarjoamalla monipuolisia ja merkityksellisiä kokemuksia, antamalla tilaa ihmettelulle, ilmiöitä ja ympäristöä jäsentämällä sekä rohkaisemalla lapsia sinnikkyytteen ja esittämään kysymyksiä. Lasten toimijuutta omassa oppimisessaan vahvistetaan tekemällä oppiminen ja lasten vahvuudet näkyviksi esimerkiksi pedagogisen dokumentoinnin avulla. Lasten kulttuurista osaamista, vuorovaikutusta ja ilmaisua tuetaan rohkaisemalla lapsia tutustumaan toisiin ihmisiin, kieliin ja kulttuureihin. (Opetushallitus, 2018, s. 24–25.) Kulttuurinen osaaminen ja itseilmaisu ymmärretään laajasti: se käsittää muun muassa vuorovaikutus- ja tunnetaidot, esiintymistaidot, luovuuden, taiteen tuottamisen ja sen parissa toimimisen. Kulttuurisen osaamisen ja vuorovaikutuksen osa-alue näkee suomalaisen varhaiskasvatuksen itsessään kulttuurisena kokemuksena (Kangas ym., 2021, s. 34).

Varhaiskasvatuksen tehtävä on vahvistaa lasten hyvinvointiin ja turvallisuuteen liittyviä taitoja sekä ohjata heitä tekemään kestävän elämäntavan mukaisia valintoja. Itsestä huolehtimisen ja arjentaitojen osa-alueessa lasten itsenäisyyden lisääntymistä tuetaan asteittain erilaisia taitoja, esimerkiksi pukeutumista ja omista tavaroista huolehtimista, harjoittelemalla (Opetushallitus, 2018, s. 25). Monilukutaitoon on yhteydessä ajattelun ja oppimisen taitoihin. Lasten monilukutaidon oppimiselle on tärkeää, että ympäristön teksteihin ja kuviin kiinnitetään huomioita ja ne ovat näkyvillä oppimisympäristössä. (Helenius & Lummelahti, 2018, s. 29.) Lisäksi lasten kanssa tutkitaan ja havainnoidaan tieto- ja viestintäteknologian roolia arkielämässä sekä tutustutaan erilaisiin tieto- ja viestintäteknologisiin välineisiin, sovelluksiin ja peleihin. Lasten osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja vahvistetaan kuuntelemalla lapsia, vastaamalla lasten aloitteisiin sekä kohtaamalla lapset arvostavasti. Lasten ajatuksille annetaan tilaa ja he suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat toimintaa yhdessä henkilöstön kanssa. Näin lapset oppivat samalla vuorovaikutustaitoja sekä yhteisten sääntöjen, sopimusten ja luottamuksen merkitystä. (Opetushallitus, 2018, s. 26–27.)

Varhaiskasvatussuunnitelman oppimisen alueet, *Kielten rikas maailma, Ilmaisun monet muodot, Minä ja meidän yhteisömme, Tutkin ja toimin ympäristössäni sekä Kasvan, liikun ja kehityn*, käsittelevät varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan keskeisiä tavoitteita ja sisältöjä. Ne

tarjoavat ohjenuorat henkilöstölle monipuolisen ja eheytetyn pedagogisen toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen yhdessä lasten kanssa. (Opetushallitus, 2018, s. 40.) Oppimisen alueet on määritelty yläkäsitteillä, ja ne sisältävät esimerkiksi suoria ja epäsuoria viittauksia suomalaisille tuttuihin oppiaineisiin. Oppimisen alueet eivät ole toisistaan irrallisia kokonaisuuksia, vaan ne ovat yhdessä ja limittäin toteutettavia. Oppimisen alueet ohjaavat noudattamaan laaja-alaisen osaamisen periaatteita ja varhaiskasvatuksen tavoitteita käytännössä. (Kangas ym., 2021, s. 38–39.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjaavat henkilöstä tarjoamaan lapsille monipuolista, kehitystä ja oppimista tukevaa, pedagogista toimintaa, joka mahdollistaa asioiden ja ilmiöiden laaja-alaisen tarkastelun ja tutkimisen. Toiminnan lähtökohtana ovat aina lapset ja heidän mielenkiintonsa kohteet sekä kysymykset. Tutkittavat aiheet ja ilmiöt voivat nousta esimerkiksi leikeistä, saduista, retkistä, spontaaneista vuorovaikutustilanteista lasten ja henkilöstön kesken tai lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. (Opetushallitus, 2018, s. 40.)

2.2 Varhaiskasvatuksen laatu

Lakiuudistuksen jälkeen varhaiskasvatuksessa on otettu askelia kohti tavoitteellista, lapsen kehitystä ja oppimista tukevaa toimintaa. Toiminnan tavoitteet ovat siirtyneet aikuisen tarpeista lasten oikeuksiin ja pedagogisen toiminnan suunnittelu, toteutus sekä henkilökunnan osaaminen ovat laadun ytimessä. Varhaiskasvatuksen vaikutukset lasten hyvinvointiin tai oppimiseen vaativat sisällöllistä tarkastelua ja huomion kiinnittämistä toiminnan laatuun. (Ranta ym. 2021, s. 66.) D'angiulli ja Schibli (2016) osoittivat tutkimuksessaan varhaiskasvatuksen laadun vaikuttavan lasten kortisolitasoihin: mitä laadukkaampaa varhaiskasvatus oli, sitä matalampia kortisolitasoja tutkimuksen kohderyhmän lapsilla mitattiin. Tutkimuksissa havaittiin myös yhteys varhaiskasvatuksen laadun ja työntekijöiden kortisolitasojen kanssa. Heikko laatu lisäsi työntekijöiden kuormitusta. D'angiulli ja Schiblin tutkimuksessa pääteltiin, että kun varhaiskasvatus on laadukasta, se ei ole hyväksi vain koulumenestykselle, vaan oppimiselle ja kehitykselle yleensä. Syrjämäki (2019, s. 57) huomauttaa, että varhaiskasvatuksen laatu ei ole kuitenkaan staattinen tila, vaan se rakentuu ja muuttuu erilaisissa konteksteissa ja vuorovaikutussuhteissa. Saman ryhmän sisälläkin laatu näyttäytyy erilaisena eri ajankohtina.

Kuitenkin lähtökohtaisesti korkealaatuisessa oppimisympäristössä laadun muutokset ovat pienempiä kuin matalampaa laatua osoittaneessa ympäristössä.

Laadukas varhaiskasvatus edellyttää tietoa ja näkemystä siitä, miksi ja miten varhaiskasvatusta toteutetaan (Kronqvist, 2020, s. 10). Keskeisimmät laadun vaatimukset nousevat varhaiskasvatusta ohjaavasta lainsäädännöstä, varhaiskasvatussuunnitelman perusteista sekä kansallisesta ja kansainvälisestä asiantuntija- ja tutkimustiedosta. Varhaiskasvatuksen laadun määrittelemineen on moniääninen prosessi, sillä siihen vaikuttaa samanaikaisesti useat eri tahot ja näkökulmat. Lapset, huoltajat, varhaiskasvatuksen henkilöstö, tutkijat, lainsäädännöstä sekä kansallisesta ohjauksesta päättävät poliittiset päättäjät sekä koko yhteiskunta vallitsevine arvoineen vaikuttavat yhdessä varhaiskasvatuksen laadun määrittelyyn. Arvot luovat perustan laadun määrittelylle. Ne kertovat siitä, mitä varhaiskasvatuksessa tavoitellaan, miksi jotakin asiaa pidetään tärkeänä ja ohjaavat kaikkea toimintaa. (Vlasov ym., 2018 s. 14–16 & 41.)

Jotta varhaiskasvatuksessa voidaan saavuttaa sille asetetut tavoitteet, varhaiskasvatukselle on varattava riittävästi resursseja. Lisäksi henkilöstön osaamisen tulee olla monipuolista ja ammatillista. Varhaiskasvatukselle asetettujen tavoitteiden, henkilöstön kelpoisuuksien ja ammatillisen osaamisen välillä tulee olla yhteys. Laadukas varhaiskasvatus vaatii toteutuakseen toiminnan suunnitelmallista ja säännöllistä arvioimista. (Vlasov ym., 50 & 61.) Laatua arvioimalla pystytään osoittamaan varhaiskasvatuksen kehittämiskohteet ja pedagogisen toiminnan vahvuudet, joita voidaan hyödyntää edelleen kehittämisen tukena. Laadun arviointi tekee varhaiskasvatuksen tavoitteet ja niiden toteutumisen näkyväksi. Laatua arvioimalla saadaan tietoa siitä, mitä varhaiskasvatuksessa pidetään tärkeänä, millainen lapsikäsitys henkilöstöllä on ja miten pedagogisia käytäntöjä toteutetaan. Arvioinnin keskeisin kohde on henkilöstön toiminta. (Hujala, Fonsén & Vlasov, 2020, s. 321–322.)

2.2.1 Varhaiskasvatuksen laadun prosessitekijät

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) julkaisi varhaiskasvatuksen laatuindikaattorit osana arvioinnin kansallista kehittämistehtävää. Laatuindikaattorit pohjautuvat varhaiskasvatuslakiin, varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin ja tutkimukseen ja kuvaavat laadukkaan varhaiskasvatuksen keskeisimpiä ja tavoiteltavimpia ominaisuuksia. Indikaattorien

tehtävänä on tarjota varhaiskasvatuksen henkilöstölle selkeät raamit laadukkaalle ja lapsen edunmukaiselle varhaiskasvatukselle. Ne tarjoavat perustellun ja yhtenäisen pohjan varhaiskasvatuksen yhtenäisille toimintaperiaatteille sekä tavoitteet arvioinnille ja kehittämiselle. (Hujala ym., 2020, s. 324.)

Varhaiskasvatuksen laatuindikaattorit jaetaan laadun rakennetekijöihin sekä -prosessitekijöihin. Laadun rakennetekijät ovat varhaiskasvatuksen järjestämiseen liittyviä, suhteellisen pysyviä tekijöitä, joita määrittävät ja säätelevät esimerkiksi lait, asetukset ja muut valtakunnalliset asiakirjat. Laadun rakennetekijät luovat reunaehjoja pedagogiselle toiminnalle eli ne kertovat siitä, kuka vastaa varhaiskasvatustoiminnasta, missä varhaiskasvatustoiminta tapahtuu ja millaiset puitteet toiminnalle luodaan. Laadun prosessitekijät ovat pedagogista toimintaa, joilla on suora yhteys lapsen kokemuksiin. Prosessitekijät kuvaavat, miten varhaiskasvatukselle asetettuja tavoitteita ja sisältöjä tulisi toteuttaa käytännössä. Laadun rakenne- ja prosessitekijät ovat dynaamisessa vuorovaikutuksessa keskenään ja todentuvat varhaiskasvatuksessa kansallisella, paikallisella ja pedagogisella tasolla. Näillä laadun eri tekijöillä ja tasoilla on yhteys siihen, millaista varhaiskasvatusta käytännössä tarjotaan ja toteutetaan – toisin sanoen millaista vaikuttavuutta laadukkaalla varhaiskasvatuksella. (Vlasov ym., 2018, s. 11 & 40.) Tässä tutkimuksessa keksityn laatuun ainoastaan pedagogisen toiminnan tasolla eli pohdin laatua varhaiskasvatuksen opettajien puheessa laadun prosessitekijöiden avulla.

Vlasov (ym., 2018, s. 39–40 & 74) selittää laadun prosessitekijöiden muodostuvan tavoitteellista ja pedagogista toimintaa jäsentävistä toimintatavoista sekä niitä ohjaavista periaatteista, jotka edelleen todentuvat yksilöiden ja kontekstien välisessä vuorovaikutuksessa. on. Varhaiskasvatuksen laadun prosessitekijöitä on seitsemän: *Henkilöstön ja lapsen välinen vuorovaikutus, Pedagoginen suunnittelu, dokumentointi, arviointi ja kehittäminen, Pedagoginen toiminta ja oppimisympäristöt, Johtaminen pedagogisen toiminnan tasolla, Vertaisvuorovaikutus ja ryhmän ilmapiiri, Henkilöstön keskinäinen vuorovaikutus ja monialainen yhteistyö sekä Henkilöstön ja huoltajien välinen vuorovaikutus*. Prosessitekijät muodostuvat niitä kuvaavista indikaattoreista, jotka avaavat kunkin prosessitekijän laadun vaatimuksia tarkemmin.

Henkilöstön ja lapsen välisen vuorovaikutuksen prosessitekijä korostaa lämmintä, kannustavaa, omistautunutta, vastavuoroista, sensitiivistä, osallistavaa ja oppimiseen innostavaa vuorovaikutusta. Prosessitekijässä ohjataan henkilöstöä rikkaaseen, monipuoliseen, lapsen

ikäkehitykselle ja kokemusmaailmaan sopivaan kielenkäyttöön sekä kommunikaatioon. Pedagogisen suunnittelun, dokumentoinnin, arvioinnin ja kehittämisen prosessitekijä keskittyy opetussuunnitelman mukaisen toiminnan suunnitteluun, arviointiin ja dokumentointiin sekä lasten havainnointiin. Toiminnan sisältöjä ja oppimisympäristön ominaisuuksia sekä arviointia avataan Pedagogisen toiminnan ja oppimisympäristöjen prosessitekijässä. Johtaminen pedagogisen toiminnan tasolla -prosessitekijä kuvaa pedagogista johtamista niin yksikön kuin lapsiryhmän tasolla. Vertaisvuorovaikutuksen ja ryhmän ilmapiirin prosessitekijässä henkilöstöä ohjeistetaan luomaan ryhmään turvallinen, välittävä, oppimaan innostava, osallistava, yhteenkuuluvuutta vahvistava ja moninaisuutta arvostava ilmapiiri. Henkilöstön keskinäistä vuorovaikutusta ja monialaista yhteistyötä ohjaa ammatillinen vuorovaikutus, jossa ammatilliset velvollisuudet, osaaminen, vastuut ja osaaminen otetaan huomioon. Huoltajien ja henkilöstön välisessä vuorovaikutuksessa pyritään avoimeen, tasavertaiseen ja luottamukselliseen yhteistyöhön. Huoltajien osallisuus varhaiskasvatuksen suunnittelussa, toiminnassa ja arvioinnissa on mahdollistettava. (Vlasov ym., 2018, s. 74–75.)

Alla olevassa kuviossa (KUVIO 1) kuvataan laadun prosessitekijöitä käytännössä. Kaiken toiminnan perustana toimii varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2018), joiden pohjalta laaditaan lasten yksilölliset varhaiskasvatussuunnitelmat ja niin ikään ryhmän varhaiskasvatussuunnitelma. Ryhmän pedagogiset prosessit ja toiminnalliset tavoitteet kirjataan ylös ja niiden toteutumista dokumentoidaan ja arvioidaan säännöllisesti ennalta sovituilla tavoilla. Arviointikäytännöt osallistavat koko henkilöstöä, lapsia ja heidän vanhempiaan. (Kangas ym., 2021, s. 177.)

KUVIO 1. Laadun prosessitekijät käytännössä (mukaillen Kangas ym., 2021, s. 177).



3 Alle kolmivuotiaiden pedagogiikka

Pienelle lapselle päiväkotia on maailma pienoiskoossa. Tuo maailmaa koostuu uusien asioiden oppimisesta, ryhmässä toimimisesta, leikin lumosta, pienistä arkisista hetkistä, aikuisen sylistä, ruokailusta, levosta, vertaissuhteiden salaisista sopimuksista sekä syvällisistä oivalluksista siitä, mitä ihmisyyttä on. -- Se on täynnä kaikkea uutta ja ihmeellistä, joka kiinnostaa pientä maailmanvalloittajaa. Matkalla tarvitaan turvallista kanssakulkijaa, jotta asioihin voi tutustua sopivina annoksina eivätkä erilaiset muutokset tunnu liian isoilta. (Ahonen & Roos, 2021, s.9–10)

On yleisesti tiedossa, että lapsen ensimmäiset kolme elinvuotta ovat ratkaisevia emotionaaliselle, sosiaaliselle, kognitiiviselle sekä fyysiselle kehitykselle. Lisäksi nämä vuodet ovat tärkeitä lapsen itseluottamuksen, kiintymyssuhteen, yksilöllisyyden ja yhteenkuuluvuuden tunteen kehitykselle. Kognitiivisesta näkökulmasta ensimmäiset kolme vuotta ovat kriittinen jakso älylliselle kehitykselle ja kielen oppimiselle. (Hännikäinen, 2016, s. 3.) Alle kolmivuotiaiden pedagogiikka on siis keskeisessä asemassa lapsen hyvinvoinnin, kehityksen ja oppimisen näkökulmasta. Kuitenkaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) ei avaa tarkemmin alle kolmivuotiaiden pedagogiikan sisältöjä, vaan viittaa yleisesti lapsen iän ja kehitystason huomioimiseen toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Tässä luvussa esittelen alle kolmivuotiaiden pedagogiikan erityispiirteitä alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatusta koskevan tutkimuksen avulla: pienten pedagogiikan keskeisiksi rakennuspalikoiksi nimeän vuorovaikutuksen, osallisuuden, oppimisen, leikin ja tavoitteellisuuden.

3.1 Tärkeintä on vuorovaikutus

Vuorovaikutus ja sen laatu on yksi tärkeimmistä varhaiskasvatuksen arjen toiminnan määrittelijöistä sekä lasten hyvinvoinnin mittareista (Kalliala, 2008, s. 263; Hännikäinen, 2014, s. 54; Ahonen & Roos, 2021, s. 57; Kangas ym., 2021, s. 81). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, s. 22) esitetään, että lapset oppivat parhaiten voidessaan hyvin ja kokiessaan olonsa turvalliseksi. Myönteiset tunnekokemukset ja vuorovaikutussuhteet sekä kokemus yhteisöön kuulumisesta edistävät lapsen oppimista ja osallisuutta. Jotta jokainen lapsi voisi tuntea itsensä arvokkaaksi, ainutlaatuiseksi ja osaavaksi yksilöksi, varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on

oltava osaamista kohdata lapsi sekä yksilönä että osana eri yhteisöjä. (Pursi, 2019; Kangas ym., 2021, s. 81).

Alle kolmivuotiaiden pedagogiikassa vuorovaikutus nousee erityisen keskeiseen asemaan, sillä pienen lapsen valmiudet ilmaista itseään ovat rajalliset. Alle kolmivuotiaiden ryhmän henkilöstöltä vaaditaan tällöin kompetenssia tukea lapsen itsetunnon, kiintymyssuhteen ja kielen kehitystä, taitoa tarttua lapsen sanattomiin viesteihin sekä kykyä auttaa lapsi aktiiviseksi yhteisönsä jäseneksi. Tässä luvussa avaan vuorovaikutusta alle kolmivuotiaiden pedagogiikassa sekä aikuisen ja lapsen kohtaamisen että ryhmässä toimimisen näkökulmasta.

3.1.1 Lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus

Kallialan (2008, s. 11) mukaan tasokkuuden tunnistaa, kun on kysymys vuorovaikutuksesta. Aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus sävyttää kaikkea toimintaa päiväkodissa: sävyt voivat vaihdella iloisen lämpimistä kylmiin tai mitäänsanomattoman neutraaleihin sävyihin. Vastavuoroiseen ja kunnioittavaan vuorovaikutussuhteeseen kuuluu olennaisesti henkilöstön sensitiivisyys eli herkkyyys (Kangas ym., 2021, s. 85). Sensitiivinen, lämmin ja turvallinen suhde on välttämätön pienen lapsen kehitykselle, oppimiselle ja hyvinvoinnille (Hännikäinen, 2015; Kronqvist, 2020, s. 11).

Sensitiivisyydellä tarkoitetaan varhaiskasvatuksen henkilöstön herkkyyttä lapsen tunteille ja emotionaaliselle hyvinvoinnille, empatiaa, vilpittömyyttä sekä aitoutta (Kangas ym., 2021, s. 85). Ahonen ja Roos (2021, s. 51–52 & 59) kuvaavat sensitiivisyyttä herkkyytenä tavoittaa toisen tunne ja kokemus sekä mukauttaa omaa toimintaansa suhteessa tähän tietoon. Sensitiivinen aikuinen kykenee lukemaan pienten sanattomiakin viestejä ja sitä kautta virittäytymään heidän tunnetilaansa. Sensitiivisyys ohjaa varhaiskasvatuksen henkilöstöä päättämään, milloin on syytä keskittyä pitämään lasta hyvänä sylissä ja milloin taas uskaltaa suunnata lapsen huomiota muualle, milloin patistaa lasta vähemmän houkuttelevaan toimintaan ja milloin on annettava tilaa lapsen omalle tahdolle. Hännikäinen (2017, s. 61) tarkentaa, että herkkyyys vuorovaikutuksessa tarkoittaa sitä, että kasvattaja käyttää ystävällistä äänensävyä, myönteisiä eleitä, pyrkii katsekontaktiin, kehuu, kannustaa ja rohkaisee, halaa, silittää, pitää sylissä ja antaa tunnustusta. Sensitiivinen kasvattaja ottaa vastuun tunnelmasta ja ilmapiiristä ja nauttii yhdessäolosta lasten kanssa.

Henkilöstön pedagogista sensitiivisyyttä on kyky säädellä ryhmän ilmapiiriä myönteiseksi (Kangas ym., 2021, s. 86). Ahnertin, Pinquartin ja Lambin (2006) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen henkilöstön pedagogisella sensitiivisyydellä oli suurempi vaikutus lapsen turvallisuuden tunteelle kuin aikuisen herkkyydellä vastata yksittäisen lapsen viesteihin. Henkilöstön taidot huomata lasten tekemät aloitteet ja viestit sekä vastata niihin lapselle mielekkäällä tavalla tukevat myönteistä ilmapiiriä (Kangas ym., 2021, s. 86). Laadukkaan ilmapiirin kulmakiviä ovat henkilöstön ja lasten kunnioittava ja myönteinen tapa olla yhdessä (Vlasov ym., 2021, s. 51). Ahonen ja Roos (2021, s. 57) peräänkuuluttavat, että pelkkä herkkyys ei kuitenkaan riitä, jos aikuinen ei kykene sitoutumaan vuorovaikutukseen. Sitoutuminen merkitsee tietoista ja hetkeen tarttuvaa läsnäoloa sekä kokonaisvaltaista kehon kielen ja verbaalisen viestinnän yhtälöä. Tällöin aikuinen asettaa kaiken muun sivuun ja on läsnä vain lasta varten.

Sensitiivisyys määrittää voimakkaasti sitä, kuinka lapsi tulee ymmärretyksi ja pääsee mukaan vuorovaikutukseen ilman sanoja (Ahonen & Roos, 2021, s. 63). Alle kolmivuotiaiden ryhmissä harva lapsi tuottaa vielä aktiivisesti puhetta, joten aloitteet ja niihin vastaaminen ovat usein nonverbaaleja (Kangas ym., 2021, s. 83; Hännikäinen, 2015, s. 6). Myös varhaiskasvatuksen henkilöstön vuorovaikutus on usein sanatonta: innostunut katse, sylin tarjoaminen ja lasten läsnäolosta nauttiminen ovat esimerkkejä nonverbaalista vuorovaikutuksesta (mt.). Eleet ja kehon viestit voivat olla lasta kutsuvia, mutta myös torjuvia ja eristäviä. Varhaiskasvatuksen henkilöstön kannustava kehollinen vuorovaikutus tukee ryhmän toimintaa ja lasten keskinäistä positiivista vuorovaikutusta. (Kangas ym., 2021, s. 87.) Nonverbaali kommunikaatio ei koske ainoastaan kaikista pienimpiä lapsia, vaan myös lapsia, jotka tulevat erilaisesta kieliympäristöstä. Kun lapsen ensimmäinen kieli ei vastaa ryhmässä dominoivaa kieltä, heidän täytyy turvautua muihin kommunikaation tapoihin. Tästä syystä varhaiskasvatuksen henkilöstön tuleekin käyttää kehollista viestintää ja perehtyä nonverbaaliin vuorovaikutukseen, jotta kaikkien lasten osallisuus toteutuisi paremmin. Eleiden ja sanojen tulkinta vaatii syvää tietoa lapsesta ja hänen kokemustaustastaan. (Hännikäinen, 2015, s. 6.)

Laadukas vuorovaikutus alle kolmivuotiaiden ryhmässä ei rajoitu ainoastaan aikuisen sensitiivisyyteen lapsen aloitteille ja viesteille, vaan varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee toimia myös monipuolisen ja rikkaan kielen mallina (Vlasov ym., 2021, s. 51). Yksi pienten lasten

tärkeimmistä kehitystehtävistä on kielen kehittyminen, ja alle kolmivuotiailla lapsille kehitystahti on huima (Ahonen & Roos, 2021, s. 77). Ensimmäisten kolmen vuoden aikana lapsen kieli kehittyikin puheeseen reagoimisesta sen ymmärtämiseen ja yksinkertaisesta ääntelystä monisanaisten lauseiden tuottamiseen. Lapsista huolta pitävät aikuiset luovat pohjan lasten odotuksille vuorovaikutuksesta ja ihmissuhteista. (Chazan-Cohen ym., 2017, s. 2.) Lasten sanavaraston karttumista ja kielen kehittymistä tukee mitä suuremmassa määrin lapsille lukeminen ja heidän kanssaan keskusteleminen. Kielen kehitystä tukevaa valmista materiaalia on lähes rajattomasti. Tutkimusten mukaan erityisesti rytmikkäät runot, lorut, riimitellyt ja laulut tukevat lapsen kielenkehitystä monin tavoin. (Ahonen & Roos, 2021, s. 76–77.) Karvin varhaiskasvatuksen laatua arvioivan raportin (Repo ym., 2019) mukaan vain puolet vastaajista arvioivat, että lapsille luetaan pedagogisin perustein valittuja kirjoja tai lorutellaan päivittäin. Kuitenkin valtaosa varhaiskasvatuksen ammattilaisista arvioi, että kieltä käytetään ryhmissä monipuolisesti ja rikkaasti.

3.1.2 Lapsi aktiivisena yhteisönsä jäsenenä

Lapselle on tärkeää tuntee kuuluvansa ryhmään. Varhaiskasvatuksen opettajan ammatilliseen osaamiseen kuuluu lasten tukeminen sosiaalisten suhteiden muodostamisessa sekä toimintaan osallistumisessa. (Hännikäinen, 2015, s. 6.) Henkilöstön on annettava lasten äänille tilaa tietoisesti ja tavoitteellisesti (Kalliala, 2014). Osallisuuden pedagogiikan jalkautumisen myötä varhaiskasvatuksessa on oivallettu, että ryhmän toimintaan voi osallistua monella tavalla. Lapsen ei tarvitse muuttua tai kehittyä ollakseen osa ryhmää, vaan ryhmän pedagogisen toimintakulttuurin tulee mukautua keskenään erilaisten lasten erilaisiin tarpeisiin. Aikuisten tehtävänä on luoda puitteet sille, että jokainen lapsi kokee olevansa riittävän hyvä juuri sellaisena kuin on. (Ahonen & Roos, 2021, s. 72.) Varhaiskasvatuksen henkilöstön keskeisiin tehtäviin kuuluu tietoisesti auttaa lasten välistä vuorovaikutusta sekä lasten emotionaalista kiinnittymistä ryhmään toiminnan avulla (Kangas ym., 2021, s. 88). Lapsen toimijuuden tunnustaminen ja osallisuuden velvoite edellyttävät henkilöstöltä työtapojen uudelleen arviointia (Kalliala, 2014; Helin ym., 2018, s. 16), sillä lasten mukaan ottaminen esimerkiksi toiminnan suunnitteluun haastaa perinteisen tavan nähdä pedagoginen toiminta henkilöstön ennalta suunnittelemina tuokioina (mt.).

Varhaiskasvatuksen pedagogiikassa toiminnan suunnittelun keskiössä tulee olla osallisuus sekä lasten oikeudet olla mukana vaikuttamassa, toteuttamassa ja arvioimassa omaan elämäänsä liittyviä asioita (Heikka ym., 2018, s. 35–36). Osallisuus on ihmisen perusluonteeseen liittyvää kuulumista johonkin; se on olemista, elämistä ja toimimista yhteydessä muihin ihmisiin. Lasta arvostavassa ilmapiirissa lapsi kokee, että hänen ajatuksensa, tunteensa ja mielipiteensä ovat tärkeitä. (Helin ym., 2018, s. 15.) Osallisuuden pedagogiikassa otetaan huomioon sekä yksilön vaikuttamismahdollisuudet että lapsiryhmän lasten ja henkilöstön yhteiset kehittyvät taidot osallistua ja huomioda toisiaan. Osallisuuden pedagogiikkaan kuuluu myös yhteenkuuluvuuden ja yhteisen toimintakulttuurin rakentaminen. Lasten osallisuuden pedagoginen mahdollistaminen ei siis tarkoita jokaisen lapsen yksittäisen toiveen toteuttamista. Toisaalta kaikkia toiveita ja aloitteita tulisi kuulla ja ne tulisi nostaa yhteiseen keskusteluun. (Kangas ym., 2021, s. 89–91.)

Varhaiskasvatuksen henkilöstön tehtävänä on pohtia, miten yhteiseen toimintaan voi osallistua erilaisin tavoin, kun he suunnittelevat ja toteuttavat toimintaa. Lapsen osallisuuden huomioiminen on erityisen tärkeää pienimpien ryhmässä, jossa askeleet lasten kehityksen ja taitojen välillä voivat olla valtavan suuria. (Ahonen & Roos, 2021, s. 72.) Karvin varhaiskasvatuksen laatua koskevassa selvityksessä (Repo ym., 2019) havaittiin puutteita erityisesti alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatuksen laadussa. Varhaiskasvatuksen henkilöstö selitti toiminnan sisällöllisiä puutteita sillä, että lapset eivät ole kyseessä olevista toiminnoista kiinnostuneita. Kuitenkin varhaiskasvatuksen työntekijöitä velvoittava varhaiskasvatussuunnitelman perusteet määrittelee monipuoliset pedagogiset toimintatavat, jotka edistävät lapsen oppimisen edellytyksiä ja koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista, jolloin monipuoliseen toimintaan osallistumista tai osallistumattomuutta ei voida jättää lasten itsensä vastuulle. Jos toiminnan sisällöt valitaan vain lasten senhetkisen kiinnostuksen mukaan, lasten osallisuuden tulkinta jää liian kapeaksi. (Mt., s. 161.)

Osallisuutta tukevia toimintatapoja on tutkittu runsaasti viime vuosina Suomessa ja maailmalla (esim. Venninen ym., 2014; Alme & Reime, 2021; Akyol & Erdem, 2021). Syrjämäki (2019, s. 62) tutki vertaisvuorovaikutusta vahvistavia pedagogisia toimintamalleja integroidussa erityisryhmässä ja havaitsi, että sensitiiviset ja lasten osallisuutta tukevat ammattilaiset rakentavat pedagogista oppimisympäristöä epäsuorin ja suurin keinoin tavoitteenaan vahvistaa kaikkien ryhmän lasten välistä vuorovaikutusta. Henkilöstö toimii joustavasti ja moniulotteisesti

vertaisvuorovaikutuksen mahdollistajina ja kannattelijoina. Tällöin ammattilaiset tunnistivat lasten nonverbaalit ja sanalliset aloitteet ja reagoivat niihin muun muassa suuntaamalla niitä kohti vertaisvuorovaikutusta. Kultin (2016) tutkimuksessa selvitettiin pedagogisen strukturoinnin vaikutusta taaperoiden osallisuuteen varhaiskasvatusryhmässä. Tutkimuksen keskeinen havainto oli, että nonverbaaleista toiminnot voivat olla hyödyllisiä vuorovaikutuksen välineitä ja keinoja ottaa lapset mukaan päätöksentekoon. Tutkimuksessa pedagoginen oppimisympäristö muodostettiin käynnissä olevista aktiviteetista, jotka olivat syntyneet opettajan aloitteesta ja vaativat henkilöstön aktiivista ylläpitoa. Lapset pystyivät liikkumaan eri toimintojen välillä ja vaihtamaan toimintaa, jos mielivät. Taaperoiden näkemykset otettiin osaksi päätöksenteon prosessia rohkaisemalla ja kannustamalla heitä sekä selittämällä toiminnot ja tehtävät heille. (Mt., s. 11.)

Pienryhmätoiminta on tyypillistä suomalaiselle varhaiskasvatukselle (Kangas ym., 2021, s. 159). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, s. 33) linjaa, että varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä toimitaan joustavasti erikokoisissa ryhmissä, joissa jokaisella yhteisön jäsenellä on mahdollisuus osallistua toimintaan ja vuorovaikutukseen. Pedagogisesti tarkoituksenmukaisissa ryhmissä toimiminen edistää lasten ja henkilöstön keskittymistä sekä lapsilähtöistä toimintaa. Ahnertin (ym., 2006, s. 673) tutkimuksessa, joka käsitteli lapsen turvallisuudentunnetta ja kiintymystä kasvattajaan varhaiskasvatusympäristössä, todettiin, että ainoastaan pienryhmissä lapsen ja kasvattajan vuorovaikutus on yhtä vastavuoroista ja lapsen turvallisuudentunnetta tukevaa kuin ensisijaisen hoitajan, eli tyypillisesti lapsen vanhemman, kanssa. Myös Alvestadin (ym., 2014, s. 678) alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatusta koskevassa tutkimuksessa havaittiin, että pienempi ryhmäkoko mahdollistaa opettajan ja lapsen välisen yksilöllisen ja kiireettömän kohtaamisen paremmin kuin isoissa ryhmissä. Kangas (ym., 2021, s. 160) mainitsee pienryhmätoiminnan eduksi lisäksi sen, että lasten näkökulmat nousevat herkemmin yhteiseen pohdintaan sekä yhteistyön suunnittelu ja toteutus on helpompaa. Kuitenkin pienryhmiin jaon tulisi perustua aina ryhmän tarpeisiin ja tilanteisiin.

Ahonen ja Roos (2021, s. 72) nimeävät yhteisöllisyyden osallisuuden sisarkäsitteeksi. Jotta lapsi voisi tulla osalliseksi, hänen täytyy kokea yhteisöllisyyttä eli muodostaa identiteetti ryhmän jäsenenä. Yhteisöllisyyden näkökulmasta on ensiarvoista, että varhaiskasvatuksen arjessa löytyy riittävästi sellaisia hetkiä, jolloin koko ryhmän ryhmäidentiteetin vaaliminen on mahdollista. Tämä

tarkoittaa luonnollisesti sitä, että aina toisinaan varhaiskasvatuksessa toimitaan isona ryhmänä. Laadukkaan pedagogiikan toteutuminen edellyttää näin ollen toimintaa sekä isoissa että pienemmissä ryhmissä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita mukaillen on mielekkäämpää puhua joustavista ryhmistä pelkän pienryhmätoiminnan sijaan: suomalaiseen varhaiskasvatukseen vakiintuneeseen pienryhmätoimintaan on aikojen saatossa kertynyt valtava määrä rutiineja, joiden pedagoginen merkitys on ehtinyt sumentua. (Mt., s. 73.) Sen sijaan, että vannoo sokeasti pienryhmätoiminnan nimeen, on muistettava, että ryhmiin jakamista tai jakamattomuutta on pystyttävä aina perustelemaan pedagogisesti.

3.2 Oppiminen on kaikkialla läsnä

Sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaan lapsen oppiminen on kaikkiallista. Kaikkialla läsnä oleva ja ympäristöön sulautuva oppiminen merkitsee arkioppimista ja sitä, että oppiminen ei sijoitu pelkästään formaaleihin tilanteisiin vaan lukuisiin epämuodollisiin arkielämän tilanteisiin. (Kronqvist, 2020, s.10–11; Kangas ym., 2021, s. 22.) Kehitystä ja oppimista on usein tarkasteltu toisistaan irrallisina ja erillisinä ilmiöinä, vaikka ne ovat kietoutuneet toisiinsa sekä yksilöllisesti että sosiokulttuurisesti. Oppiminen on kaikkialla ja oppimista tapahtuu kaiken aikaa. (Kronqvist, 2020, s. 19.)

Pienet lapset oppivat niin kokonaisvaltaisesti, että yhdessä ja samassa hetkessä voi esiintyä yhtä aikaa elementtejä varhaiskasvatussuunnitelman kaikista oppimisen alueista (Ahonen & Roos, 2021, s. 75). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, s. 22–23) nimeää suomalaisen varhaiskasvatuksen vahvuudeksi kasvatuksen, opetuksen ja hoidon nivoutumisen yhdeksi kokonaisuudeksi, jossa painottuu pedagogiikka. Ahonen ja Roos (2021, s. 11) avaavat tätä käytännössä siten, että pedagogiikka läpäisee arjen jokaisen hetken: se on läsnä päiväunilla, välipalalla, leikin pyörteissä ja vaippaa vaihtaessa aivan yhtä oikeutetusti kuin aikuisjohtoisemmassakin toiminnassa.

3.2.1 Kokonaisvaltainen pedagogiikka

Päivittäin toistuvat tilanteet, kuten ruokailu, pukeminen ja riisuminen, lepo ja hygieniasta huolehtiminen ovat keskeinen osa lapsen päivää (Opetushallitus, 2018, s. 23), sillä ne vievät ajallisesti suurimman osan lapsen päivästä (Kinos, 2008; Reunamo, 2014; Ahonen & Roos, 2021, s. 163). Varhaiskasvatuksen hoitotilanteet ovat aina samanaikaisesti kasvatusta- ja opetustilanteita, joissa opitaan esimerkiksi vuorovaikutustaitoja, itsestä huolehtimisen taitoja, ajan hallintaa sekä omaksutaan hyviä tottumuksia (Opetushallitus, 2018, s. 23). Kinos (2008) kuvaa näitä päivittäin toistuvia varhaiskasvatuksen toimintoja arkitoimintapedagogiikaksi. Arkitoimintapedagogiikalla tarkoitetaan ruokailun, pukemis- ja riisumistilanteiden, päivälevon, ulkoilun, hygieniatilanteiden sekä erilaisten siirtymätilanteiden tietoista hyödyntämistä varhaiskasvatuksen tavoitteiden saavuttamiseksi. Näin arkitoimintatilanteet korostuvat leikin ja erilaisten ohjattujen tilanteiden rinnalla tärkeinä pedagogisina mahdollisuuksina. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) käyttää vastaavista toiminnoista nimitystä itsestä huolehtimisen ja arjen taidot. Laajemmin arjen taidot varhaiskasvatuksessa liittyvät lasten kokemuksiin turvallisuudesta, tarpeiden täyttymisestä ja sensitiivisestä vuorovaikutuksesta (Kangas ym., 2021, s. 35).

Ahonen ja Roos (2021, s. 163–164 & 171) käsittelevät päivittäin toistuvia arjen toimintoja puhumalla muun muassa perustoiminnoista ja perushoidon tilanteista. Alle kolmivuotiaiden ryhmässä oppimisen kokonaisvaltaisuus ja linkittyminen arkisiin toimintoihin korostuu. Jokaisessa hetkessä on mahdollisuus erilaisten taitojen ja tietojen harjoitteluun, mutta näissä hetkissä ei tapahdu laaja-alaista ja monipuolista oppimista itsestään. Jotta varhaiskasvatuksen henkilöstö voi tukea lapsen oppimista kaikissa arjen tilanteissa, heidän tulee ymmärtää, miten pienet lapset oppivat. Oppimiselle ideaali ympäristö haastaa pientä tutkijaa juuri sopivasti ja uusien taitojen harjoittelulle annetaan riittävästi aikaa ja tilaa. On kuitenkin olennaista, että asioihin tartutaan silloin kun ne tulevat vastaan. Pedagogiikan on oltava läsnä päivän kaikissa hetkissä: ohjatuissa toiminnoissa, leikeissä, siirtymätilanteissa, ruokailussa, lepohetkissä, ulkoiluissa ja kaikissa muissakin kohtaamisissa.

Kettukangas (2017, s. 135) tutki perustoimintojen käsitettä ja päätyi lopputulemaan, jonka mukaan perustoiminnot toimintana ja käsitteenä nojaa laaja-alaiseen kasvuun, oppimisen ja kehittymisen näkemykseen. Perustoiminnot käsitetään kasvatuksen perustan lisäksi kasvatuksen menetelmänä

ja kasvatustilanteena. Kettukangas luonnehti tällaista kasvatuskäsitystä kokonaisvaltaiseksi, holistiseksi tai laaja-alaiseksi sekä lapsen kaikinpuolista kehittymistä korostavaksi kasvatukseksi, jossa kaikissa toiminnoissa nähdään oppimisen mahdollisuus. Varhaiskasvatuksessa tavoitellaan lasten tarpeista ja rytmistä muodostuvaa päiväjärjestystä, joka sisältää lapsen kasvun, kehittymisen ja oppimisen huomioivan vuorovaikutuksen ja joustavuuden. Päiväjärjestyksessä painotetaan lasten yksilöllisen rytmin ja kehityksen tuntemusta, toimintojen säännöllisyyttä ja joustavuutta lasten iän ja tarpeiden mukaan, esimerkiksi hyvässä päiväjärjestyksessä omaehtoinen leikki on huomioitu. Perustoimintoja suunniteltaessa tavoitteiden ja toimintatapojen tulee olla yhdenmukaiset ja tiedonkulun täytyy toimia. Päiväjärjestys ei saa rakentua kasvattajien työn helpottamisen lähtökohdista tai perustua traditioon, sillä silloin lasten aloitteille, innostumiselle tai lapsen tahtiin etenemiselle ei jää tilaa. (Mt., s. 156.)

Lämsä (2021, s. 79–80) lähestyy niin sanotun ohjatun toiminnan ulkopuolelle jäävää toimintaa kokopäiväpedagogiikan käsitteen kautta. Kokopäiväpedagogiikka mainitaan useissa paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa toiminnan lähtökohdaksi ja aihetta on käsitelty runsaasti esimerkiksi opiskelijoiden tutkielmissa ja henkilöstön koulutuksissa. Käsitteen tieteellinen määrittely on kuitenkin kesken ja käytännön tulkinnan kokopäiväpedagogiikan sisällöistä vaihtelevat. Kokopäiväpedagogiikan toteuttamiseen on myös hyvin vähän selkeitä toimintaperiaatteita. Opetushallituksen julkaiseman videomateriaalin (Kataja & Opetushallitus, 2018) perusteella kokopäiväpedagogiikan pedagogisiksi tavoitteiksi määrittyvät laaja-alaisen osaamisen taitojen vahvistuminen, lasten omien ratkaisujen kuuleminen päivän eri vaiheissa, osallisuuden kokemuksen vahvistaminen sekä turvallisuudentunteen rakentuminen ajatuksella. Kokopäiväpedagogiikka tähtää siis kokonaisvaltaiseen pedagogisen toiminnan ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden edustaman ajattelun mukaiseen toimintarakenteeseen, jossa pedagoginen tavoitteenasettelu ulottuu kaikkiin, ennalta suunniteltuihin sekä spontaaneihin, päivän tilanteisiin. Hyvinvoinnin, yhteisöllisyyden ja osallisuuden mahdollistava ilmapiiri, arvostavan ja sosiaalisesti kestävän toimintakulttuurin turvaaminen yhteisössä, pedagoginen kohtaaminen sekä eettisesti kestävä toiminta muodostavat kokopäiväpedagogiikan tavoitteiden ytimen (mt., s. 84).

Kettukangas (2020) vieraili *“Tutkittua varhaiskasvatuksesta”* -blogissa ja kritisoi perustoimintoja käsittelevää arkikäsitteistöä. Hän muistuttaa, että arkikäsitteiden käyttöönotossa piilee vaara, että

ne tulkitaan yksilöllisesti. Tällöin käsitteeseen saatetaan yhdistää sellaisia piirteitä, joita siihen ei alun perin haluttu yhdistää. Kettukangas nostaa esimerkiksi viime aikoina käyttöön tulleen ja tässäkin luvussa mainitun kokopäiväpedagogiikan käsitteen. Yhdelle kokopäiväpedagogiikka tarkoittaa tietoista ja tavoitteellista kasvatuksen ulottamista kaikkiin ennalta suunniteltuihin sekä spontaaneihin päivän tilanteisiin ja toiselle se tarkoittaa sitä, että iltapäivään lisätään aikuisjohtoinen toimintatuokio. Kettukangas ehdottaa, että kokopäiväpedagogiikan sijaan olisikin perustellumpaa puhua kokonaisvaltaisesta pedagogiikasta, jolle on myös teoreettisia viitekehyksiä. Tällöin käytäntöä tarkastellessa voidaan määrittää toiminnan ominaispiirteet, joiden avulla kokonaisvaltaisen pedagogiikan toteutuminen voidaan tunnistaa ja sitä voidaan arvioida ja kehittää.

3.2.2 Leikin pedagogiset mahdollisuudet

Leikkiessään lapsi on päättään pidempi (Munter, 2013, s. 118). Pienille lapsille kaikki on leikkiä ja leikkiä on kaikkialla. Se on tärkein oppimisen väylä ja samalla suunnaton mielihyvän lähde. Leikkiessä toiminta pääsee rakentumaan lasten tarpeista ja lähtökohdista käsin. (Ahonen & Roos, 2021, s. 97–98.) Pienelle lapselle leikki on ominainen tapa olla vuorovaikutuksessa eli se on keskeinen itseilmaisun väline. Alle kolmivuotiaiden ryhmässä leikki voidaankin ymmärtää lasten keskinäiseksi ja aikuisten ja lasten väliseksi yhdessäolon muodoksi, jossa olennaista on yhteisen ymmärryksen rakentaminen, ylläpitäminen ja korjaaminen. (Pursi, 2019, s. 96.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, s. 39) painottaa vahvasti leikin tärkeyttä varhaiskasvatuksen keskeisenä toimintatapana. Varhaiskasvatuksessa ymmärretään leikin merkitys lapselle sekä sen pedagogiset mahdollisuudet lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen edistämisessä.

Lapset itse luovat leikissä omat haasteensa, jotka he pyrkivät myös itse ratkaisemaan. Kehityksen näkökulmasta juuri leikissä vahvistuvat oppimisen kannalta kriittiset kyvyt ohjata ja säädellä omaa toimintaa. Kuitenkin lasten näkökulmasta heidän leikkinsä ovat heidän omiaan ja siksi leikillä tulisikin olla ennen kaikkea arvo leikkinä itsessään. Leikki kertoo lisäksi lasten kokonaiskehityksen vaiheesta ja lapselle merkityksellisistä asioista. Lasten leikin ymmärtämiseksi ei ole tarpeen erotella leikin kehitystä lineaarisesti yksinleikistä aina rooli- ja sääntöleikkeihin,

sillä leikki kehittyy kehämäisesti, niin että leikin eri kehitysvaiheita esiintyy vaiheittain pitkälti sen mukaan, miten lasten ja aikuisten keskinäinen, kulttuurisidonnaisesti rakentunut vuorovaikutus muokkaa leikkimistä (Munter, 2013, s. 119 & 125.) Varhaiskasvatuksen viitekehyksessä onkin hedelmällisempää tarkastella aikuisen roolia leikissä ja leikkiä sosiaalisena toimintona.

Tällä hetkellä yksi keskeisimpiä näkökulmia leikkiin käsittelee aikuisen roolia leikissä (esim. Rutanen, 2012; Opetushallitus, 2018, Pursi, 2019; Ahonen & Roos, 2021). Erityisesti alle kolmivuotiaiden lasten pedagogiikassa on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, miten henkilöstö vastaa ja reagoi lasten leikkialoitteisiin tai leikkivuoroihin (Rutanen, 2012). Mitä pienemmistä lapsista on kyse, sitä enemmän he tarvitsevat aikuista tukemaan ja kannattelemaan omaa leikkiään. Pienen lapsen on vaikea kannatella mielessään leikin juonta ilman aikuista ja siksi hyvin käynnistynyt leikki helposti tyrehtyy heti alkumetreillä. Pienet lapset vasta harjoittelevat mielikuvituksellisissa leikin maailmoissa ja leikkirooleissa toimimista, joten he tarvitsevat tuekseen herkän aikuisen, joka osaa kannatella ja rikastuttaa leikkiä juuri sopivasti. (Ahonen & Roos, 2021, s. 101.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, s. 39–40) korostaa myös henkilöstön roolia lasten leikin turvaamisessa, tukemisessa ja rikastamisessa. Henkilöstön tehtävä on suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti turvata leikin edellytykset, ohjata leikkiä sopivalla tavalla ja huolehtia siitä, että jokaisella lapsella on mahdollisuus olla osallisena yhteisissä leikeissä omien taitojensa ja valmiuksiensa mukaisesti. Henkilöstön tulee havainnoida ja dokumentoida lasten leikkiä, sillä havainnot lisäävät henkilöstön ymmärrystä lasten ajattelusta ja kiinnostuksen kohteista sekä heidän tunteistaan ja kokemuksistaan, ja auttavat henkilöstöä muun toiminnan suunnittelussa ja ohjaamisessa.

Rutanen (2013, s. 102–104 & 116) tutki pienten lasten leikkiä ja aikuisen roolia leikissä ja havaitsi, että kasvattajan toiminta tai toimimattomuus vaikuttaa oleellisesti lasten toiminnan rakentumiseen varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tutkimuksen havainnointipäiväkodin leikkitilanteet osoittivat, että pienten lasten toiminta rakentui usein sen mukaan, missä kasvattaja oli leikkitilassa. Erityisesti tilanteissa, joissa lapset olivat yksin tai pienen ryhmän kanssa toisessa huoneessa tai muuten etäällä tai ilman näköyhteyttä kasvattajaan, he kävivät usein kääntymässä kasvattajan läheisyydessä. Havainnointipäiväkodin kasvattajat käyttivät etäisyyttä lapsiin myös tietoisesti: asemoimalla itsensä kauas lapsista kasvattaja saattoi viestiä, että tilanteessa ei ollut korjattavaa. Läheisyys

leikkitilanteessa puolestaan viestitti lapsille sekä tarkkailua että aikuisen kiinnostusta, johon lapset vastasivat aloitteillaan. Kasvattajan sylillä havaittiin olevan pedagoginen merkitys leikissä: lasten liikkumista rajoitettiin ottamalla syliin, kun lasten toivottiin kuuntelevan ohjeita tai pysyvän paikallaan. Syli toimi lisäksi sekä lepopaikkana että aitiopaikkana muiden lasten toiminnan seuraamiseen ja tarkkailuun. Lasten leikkiä ohjattaessa kasvattajan olisi hyvä miettiä, millä tavalla hän asettuu tilaan ja miten hän käyttää fyysistä läheisyyttä tai etäisyyttä toiminnan ohjauksessa.

Pursi (2019) tutki aikuisten rooleja ja pedagogisia käytänteitä alle kolmivuotiaiden ryhmissä. Yksi tutkimuksen keskeisiä havaintoja oli leikillisten kohtaamisten alkaminen ilman minkäänlaista johdantoa tai neuvottelua leikin alkamisesta. Tutkimuksen toinen keskeinen havainto oli, että monen osallistujan leikilliset kohtaamisiin siirrytään tyypillisesti omaehtoisen leikin ja koko ryhmän piiritilanteiden aikana. Niin sanotuissa perustoiminnan tilanteissa leikilliset kohtaamiset olivat tyypillisesti kahdenvälisiä. Esimerkiksi ruokailutilanteissa, jos leikkivuorot laajenivat monen osallistujan leikillisiksi kohtaamisiksi lasten välillä, aikuiset suuntautuivat systemaattisesti päättämään ne. Tutkimus osoitti, että aikuinen toimi tyypillisesti monen osallistujan leikillisten kohtaamisten keskushahmona. Tässä roolissa aikuinen suuntautuu sovittamaan oman osallistumisensa vuoro vuorolta lasten edeltävien leikkivuorojen mukaan eli suuntautuu lasten osallistumisen ja toiminnan mahdollisuuksien tukemiseen. Keskushahmo ylläpitää ja kehittää leikillistä kohtaamista eteenpäin leikkiin jo liittyneiden lasten kanssa ja rakentaa, vahvistaa ja korjaa yhteistä ymmärrystä leikistä sellaisten lasten kanssa, jotka eivät ole vielä liittyneet leikkiin. Yksi merkittävimmistä keskushahmon rooliin kiinnittyvistä pedagogisista potentiaaleista on se, että aikuinen pystyy muovaamaan leikillisten kohtaamisten epätasapainoisia osallistumisen rooleja symmetrisimmiksi. (Mt., s. 66–67 & 87–88.)

On tähdellistä, että aikuinen ymmärtää lasten välisen vertaisvuorovaikutuksen tärkeyden ja kutsuu kahdenkeskisen leikin sijaan myös muita lapsia liittymään mukaan. Lapset oppivat toisiltaan eri asioita kuin aikuisilta ja ilman tätä vertaisvuorovaikutusta oppimisen mahdollisuudet rajautuvat merkittävästi. Lapset, joiden on vaikea liittyä leikkiin tai ylläpitää leikkiä, tarvitsevat aikuisen tietoista tukea harjoitellessaan leikkiin liittymistä ja leikkiin osallistumista. (Ahonen & Roos, 2021, s. 98.) Syrjämäen (2019, s. 59) tutkimuksessa lasten kommunikointiin ja vuorovaikutukseen suuntautuvien aloitteiden herkkä havainnointi näytti tuottavan vertaisvuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikka. Ahonen ja Roos (2021, s. 103) huomauttavat, että lasten aloitteisiin tarttumisen

ohella leikeissä pitää tarjota uutta nähtävää ja koettavaa myös lasten aloitteiden ulkopuolelta, sillä pienen lapsen kokemusmaailma on vielä varsin pieni; ympäröivän maailman ihmetteleminen yhdessä leikkien on oppimista parhaimmillaan. Jos aikuinen pidättäytyy elävästä leikki- ja tunneviestinnästä, se saattaa välittää pienille lapsille viestin, että aikuinen ei ole leikillisesti saatavilla. Tällaisissa tilanteissa riskinä on, että lasten mielenkiinto kohtaamisiin vähentyy, eivätkä lapset enää välttämättä hakeudu leikillisiin kohtaamisiin aikuisen kanssa oma-aloitteisesti. (Pursi, 2019, s. 97.) Tällöin poissulkeutuu myös vertaisvuorovaikutuksen vahvistamisen mahdollisuus.

3.2.4 Toiminnan tavoitteellisuus

Varhaiskasvatuksen henkilöstön tehtävänä on löytää lapsen merkityksellisinä pitämät asiat ja tietoisesti strukturoida toimintoja ja ympäristöjä, jotka tukevat ja laajentavat lapsen kiinnostuksen kohteita ja kykyjä. Vaikka toiminnan tulisikin ensisijaisesti rakentua lapsen mielenkiinnon kohteille ja motivaatiolle, on tärkeää, että myös pienten lasten oppimiselle asetetaan tavoitteita. (Chazan-Cohen ym., 2017, s. 6.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet tarjoaa laajat suuntaviivat oppimisen tavoitteille, jotta erilaisten lapsiryhmien ja lasten tarpeiden huomioimiselle jää riittävästi tilaa. Tavoitteiden väljyydessä piilee vaara, että varhaiskasvatuksen henkilöstön on mahdollista olla asettamatta konkreettisia tavoitteita lapsilähtöisyyteen vedoten. Jos tavoitteet puuttuvat, lasten tarpeita vastaavan toiminnan suunnittelu on kuitenkin hyvin haastavaa tai jopa mahdotonta. Selkeiden tavoitteiden uupuminen poissulkee lisäksi totuudenmukaisen arvioinnin mahdollisuuden. (Ahonen & Roos, 2021, s. 165–166.)

Pedagoginen toiminta ei ole sidoksissa vain tiettyihin oppimistilanteisiin tai perinteisiin tuokioihin. Laaja-alaisen osaamisen sekä oppimisen alueiden tavoitteet tarjoavat viitekehyksen monipuolisen ja eheytetyn pedagogisen toiminnan suunnittelulle sekä toteuttamiselle. (Helin ym., 2018, s. 17.) Vaikka laadukkaan pedagogiikan kannalta on tärkeää, että aikuinen osaa tarttua lasten aloitteisiin ja antaa niiden vaikuttaa käsillä olevaan toimintaan, viime kädessä on kuitenkin aikuisen vastuulla, että pedagoginen toiminta noudattaa varhaiskasvatussuunnitelman perusteita ja on laadukasta. Jotta oppiminen toteutuisi laaja-alaisena ja sisällöllisesti monipuolisena, tarvitaan suunnittelua ja arviointia. (Ahonen & Roos, 2021, s. 166.) Ryhmätasolla vastuu pedagogiikan toteutumisen suunnittelusta, arvioinnista ja kehittämisestä on varhaiskasvatuksen opettajaksi

kelpoisella henkilöllä. Kuitenkin laadukkaan pedagogiikan toteuttaminen velvoittaa kaikkia ammattinimikkeestä ja varhaiskasvatuksen toimintamuodosta riippumatta. (Vlasov ym., 2018, s. 25.)

Alkuun lapsilähtöisyyden ja sittemmin osallisuuden nimissä ohjattu toiminta on erehdytty tulkitsemaan lasten osallisuutta heikentävänä toimintamuotona. Todellisuudessa ohjattu toiminta on kuitenkin toimintaa, jolla lasten kokemusmaailmaa rikastutetaan suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti. Kun toiminta lähtee liikkeelle aikuisen suunnitelmasta, mutta etenee lasten aloitteiden johdattelemana, se on laadukkaan varhaiskasvatuksen mukaista. Ohjatun toiminnan ohella tuokiot ovat saaneet kritiikkiä osallisuuden nimissä. Tuokioiden osakseen saama kritiikki kohdentui alkujaan siihen, että pedagogisesti tavoitteellinen toiminta rajoittui aamupäiviin, ja silloinkin vain yhteen lyhyeen ajanjaksoon. Tuokiot itsessään voivat näin ollen olla laadukkaan ja lapsen osallisuutta edistävän pedagogiikan mukaisia. (Ahonen & Roos, 2021, s. 170.) Jostakin syystä käytännön työssä on ollut haasteita yhdistää tavoitteellinen oppimista tukeva pedagogiikka vuorovaikutuksen, luontaisen arjen ja lapsille tärkeiden asioiden maailmaan (Kataja, 2018, s. 50). Lasten osallisuutta edistävä toiminnan suunnittelu ei toisin sanoen tarkoita pakoa kasvatus- ja suunnitteluvastuusta vaan uudenlaista ajattelua, jossa korostuu lasten kuulluksi tuleminen ja heidän oikeutensa vaikuttaa itseään koskevissa asioissa (Heikka ym., 2018, s. 43).

Ammatillisuuteen kuuluu kasvatustoiminnan tarkasteleminen arvojen ja tavoitteiden kautta sekä kyky tunnistaa ja ylittää organisaation kulttuuriin pinttyneet tavat, jotka eivät ole pedagogisesti perusteltavissa tai johdonmukaisia suhteessa arvoihin ja tavoitteisiin. Viikoittaisen suunnittelun pohjana tulisi olla ajankohtaiset havainnot lapsista ja lapsiryhmästä, lasten tuottamat dokumentit sekä ryhmän toimintasuunnitelman tai lasten henkilökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumisen arviointi. Kun arvioidaan toimintaa, on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, mikä toteutuu hyvin suhteessa tavoitteisiin, ja mikä haastaa tai estää asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Näiden huomioiden avulla voidaan arvioida, mitä tavoitteita tulevassa toiminnassa painotetaan ja miten lasten osallisuus suunnitelman toteuttamisprosessissa toteutui. (Heikka ym., 2018, s. 38.) Ryhmässä toteutettavan pedagogisen toiminnan tulee sovittaa yhteen sekä opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet ja sisällöt että lasten omat tavoitteet ja mielenkiinnonkohteet (Turja, 2018, s. 69).

Tavoitteiden asettamiseksi ja niiden toteutumisen arvioimiseksi varhaiskasvatuksen henkilöstön tehtävänä on havainnoida, dokumentoida ja kuunnella lapsia sekä keskustella heidän kanssaan. Tätä kautta henkilöstö saa tietoa lasten taidoista, toiveista, merkityksellisinä pitämistä asioista ja tavasta hahmottaa maailmaa (Kangas ym., 2021, s. 170). Dokumentointi on tärkeä elementti tavoitteellista varhaiskasvatusta, sillä se tukee asioiden muistamista, rakentaa pedagogiselle prosessille pidempää aikajännettä, tekee aiemmin puhuttua ja koettua näkyväksi ja helpottaa koetun välittämistä niillekin, jotka eivät olleet tilanteissa paikalla (Turja, 2018, s. 69). Pedagoginen dokumentoinnin avulla saadaan tietoa lapsen kokemusmaailmasta, lapsiryhmän toiminnasta ja lasten sekä lasten ja aikuisten välisistä suhteista. Se on oiva kanava nostaa esiin asioita, jotka ovat lapselle merkityksellisiä ja tuottavat hänelle iloa. Pedagoginen dokumentointi auttaa fokusoimaan tavoitteita niihin asioihin, jotka nousevat tärkeiksi lasten ja vanhempien kuulemisen perusteella. (Helin ym., 2018, s. 17–18.)

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tutkimustehtävänä on kuvata diskurssianalyysin avulla, millä tavoin varhaiskasvatuksen opettajat puhuvat laadukkaasta alle kolmivuotiaiden pedagogiikasta. Koska aineisto ei tarjoa tehtävänantonsa puolesta suoraa näkökulmaa laatuun, pohdin kertomuksissa tuotettua alle kolmivuotiaiden pedagogiikkaa Karvin laadun prosessitekijöiden (Vlasov ym., 2018) avulla. Alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatusta leimaavat käsitykset perushoidon painottamisesta pedagogiikan kustannuksella (esim. Ahonen & Roos, 2021, s. 10–11 & 166; Repo, 2019, s. 164). Aiempi varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) sai kritiikkiä siitä, ettei se kuvaile riittävän tarkasti alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatukselle asetettuja tavoitteita (Hännikäinen, 2016) ja nykyistä asiakirjaa on kritisoitu sekä pedagogiikan (esim. Ranta ym., 2021) että työtapojen (mm. Kinos, Rosqvist, Alho-Kivi & Korhonen, 2021) hatarasta määrittelystä.

Tarkoitukseni on kartoittaa tutkimuksessani tekijöitä, joita alle kolmivuotiaiden ryhmissä työskentelevät opettajat pitävät onnistuneen pedagogiikan toteutumisen kannalta keskeisinä eli edistävät varhaiskasvatuksen laatua. Alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatuksen laadussa on havaittu puutteita (esim. Repo ym., 2019; Ranta, 2020) ja tästä syystä olen kiinnostunut tutkimaan vastaako opettajien kertomuksissa tuottama onnistunut pedagogiikka varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (2018) ja Karvin laadun prosessitekijöitä (mt.). Tutkimukseni keskiössä on kuitenkin sosiaalisen konstruktionismin hengessä varhaiskasvatuksen opettajien puhe ja sitä kautta alle kolmivuotiaiden pedagogiikan saamat merkitykset. Tutkimukseni pääkysymyksenä on:

- 1) Millä tavoin alle kolmivuotiaiden ryhmissä työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajat puhuvat alle kolmivuotiaiden onnistuneesta pedagogiikasta?

Koska tutkimusintressinäni on lisäksi tarkastella alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatuksen laatua, pohdin, miten varhaiskasvatuksen opettajien onnistunutta pedagogiikkaa kuvaava puhe vastaa Karvin laadun prosessitekijöitä (mt.). Toiveenani on, että tämä tutkimus ohjaa alle kolmivuotiaiden parissa työskenteleviä varhaiskasvatuksen opettajia pohtimaan omia käsityksiään laadukkaan alle kolmivuotiaiden pedagogiikan toteutumisesta ja tunnistamaan laatua edistäviä ja heikentäviä tekijöitä omassa toiminnassaan.

5 Tutkimuksen toteutus

Tutkielmani on kvalitatiivinen tutkimus alle kolmivuotiaiden lasten pedagogiikasta ja pedagogiikan laadusta. Tutkimukseni kohteena ovat alle kolmivuotiaiden lasten ryhmissä työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajat ja heidän kertomuksensa. Laadun tarkastelussa käytän apunani Karvin laadun prosessitekijöitä (Vlasov ym., 2018). Tässä luvussa kuvaan tutkimukseni tieteenfilosofista viitekehystä, aineistonkeruun vaiheita, metodologisia valintoja sekä aineiston analyysin prosessia.

5.1 Sosiaalinen konstruktionismi tieteenfilosofisena kontekstina

Sosiaalinen konstruktionismi käsittää laajan viitekehyksen, joka pitää sisällään erilaisia tutkimussuuntauksia, joille on yhtenäistä niiden jakama käsitys sosiaalisen todellisuuden sosiaalisesta rakentumisesta sosiaalisen ja kielellisen vuorovaikutuksen seurauksena. Sen yleinen lähtöoletus on, että sosiaalista todellisuutta tuotetaan ja uusinnetaan kielen avulla. Sosiaalinen konstruktionismi tutkimuksen tieteenfilosofisena viitekehyksenä ei tavoittele ennustettavuutta tai yleistettävyyttä määrällisen tutkimuksen tapaan. (Kekäle & Puusa, 2020, s. 46–47.) Sosiaalisen konstruktionismin hengessä tämä tutkimus ei pyri luomaan yleispätevää selontekoa alle kolmivuotiaiden pedagogiikasta ja sen laadusta, vaan tietoa käsitellään paikkaan ja aikaan sidottuna.

Sosiaalisen konstruktionismin taustalla vaikuttaa ajatus, että kun käytämme kieltä, annamme sille merkityksiä eli konstruktioita. Jopa neutraalimmissa ilmaisuissa, sanat sisältävät merkityksiä ja lataavat kohteisiinsa piileviä oletuksia siitä, mikä on luonnollista. Ilmaisujen sisältämät merkitykset muodostuvat suhteessa toisiinsa. Vaikka todellisuus ei muodostu kuitenkaan pelkistä merkityksistä, emme voi tarkastella asioita tai esineitä ilman niiden merkityksellistämistä. Merkityssysteemit eivät siis synny sattumanvaraisesti yksittäisten ihmisten puheessa, vaan rakentuvat osana erilaisia sosiaalisia käytäntöjä. (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016.) Esimerkiksi varhaiskasvatuksessa opettajan ja lasten välisen vuorovaikutuksen saamat merkitykset rakentuvat niissä käytännöissä, joissa opettajat ja lapset toimivat. Tällaisia käytäntöjä voivat olla esimerkiksi leikki-tilanteet, vasukeskustelut, ristiriitatilanteet tai koulutuspoliittinen keskustelu.

Tutkimukseni menetelmäksi valikoitui diskurssianalyysi, joka perustuu pitkälti yhteiskunnallisen ja sosiaalisen todellisuuden rakentumista käsittelevään tieteenfilosofiaan. Diskurssianalyysin teoreettinen pohja on sosiaalisen konstruktionismin traditiossa. (Jokinen, 1999, s. 39; Pälli & Lillqvist, 2020, s. 382.) Diskurssianalyysin vuorovaikutusta korostava kielikäsitys ja konstruktionistinen perusta nähdä kieli todellisuuden sosiaalisen rakentumisen välineenä luovat kehikon diskurssianalyysin metodologialle. Tämä kehikko on kuitenkin laaja, sillä ei ole olemassa yhtä tiettyä analyysivälinettä tai kielenilmiöiden listaa, jonka sisältämät kohdat aineistosta analysoimalla saisi toteutettua oikeaoppisen diskurssianalyysin. Kielenkäyttöön ja rakenteeseen liittyviä analyysivälineitä kuitenkin riittää ja diskurssianalyysin metodinen maisema on sangen rikas. (Pälli & Lillqvist, 2020, s. 382 & 406.)

Diskurssianalyysisessä tutkimuksessa tutkimuskohteeksi valikoituvat ne kielelliset prosessit ja niiden tuotokset, jotka rakentavat sosiaalista todellisuutta. Tutkimuksen tehtävä ei tällöin nojaa esimerkiksi objektiivisten faktojen, lainalaisuuksien tai syy-seuraussuhteiden jäljittämiseen. Aineiston ja analyysin tapaan tutkijan ja tutkimuskohteen välinen suhde nähdään konstruktiivisena. Tutkija kuvaa analyysin avulla sosiaalista todellisuutta, mutta myös samalla luo sitä omalla puheellaan. Tutkijan kielenkäyttöä ei voida siten tarkastella faktojen raportoimisena, vaan kontekstiin sidonnaisena. (Jokinen, 1999, s. 41.) Vaikka tutkimustani ohjaavana intressinä onkin alle kolmivuotiaiden pedagogiikan laadun tarkasteleminen, tiedostan, että sosiaalisen konstruktionismin mukaisesti tutkimusentulokseni pätevät vain tämän tutkimuksen viitekehyksessä. Yhtä lailla kuin varhaiskasvatuksen opettajat tuottavat kertomuksissaan alle kolmivuotiaiden pedagogiikkaa ja sen laatua, tuotan sitä itse tutkimustuloksia kirjoittaessani.

5.2 Aineiston keruu prosessina

Tutkimukseni aineisto on kerätty kyselylomakkeella kirjoitetuista kertomuksista. Hyödynsin sopivien vastaajien eli alle kolmivuotiaiden ryhmissä työskentelevien opettajien hakuprosessissa sosiaalista mediaa. Jätin kahteen aktiiviseen Facebook-ryhmään ilmoituksen kyselylomakkeesta linkin kera. Facebook-ryhmät olivat tarkoitettu varhaiskasvatuksen opettajille (*“Varhaiskasvatuksen opettajat”*) sekä alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatuksessa työskenteleville (*“Alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatus”*). Päädyin kertomusten keräämiseen kyselylomakkeella,

jotta saisin aineistosta kattavamman, kuin esimerkiksi haastattelemalla. Vastausten runsaslukuisuus yllättikin minut positiivisesti, sillä alle viikossa kertomuksia oli kertynyt 32 kappaletta. Päätin aineistonkeruun tähän, sillä samat asiat alkoivat kertautua kertomuksissa eli aineistossa oli tapahtunut saturaatio (Hirsjärvi ym., 2009, s. 182). Keräsin aineiston toukokuussa 2021.

Kyselytutkimuksen heikkouksiksi on mainittu aineiston pinnallisuus sekä epävarmuus vastaajien rehellisyydestä ja vilpittömyydestä (Hirsjärvi ym., 2009, s. 195). Tästä syystä hain vastaajia tutkimukseeni juuri sosiaalisessa mediassa alan ryhmistä. Olen seurannut kyseisten Facebook-ryhmien keskustelua jo vuosia ja huomannut, että ryhmässä vaikuttaa pääosin varhaiskasvatukseen intohimoisesti suhtautuvia ammattilaisia. Vastausten pinnallisuutta pyrin välttämään avoimella kysymysvaihtoehdolla, jonka kysymysmuotoa testasin pariin otteeseen ennen varsinaisen kyselylomakkeen julkaisua. Pilotoin kyselylomakkeen kolmella alle kolmivuotiaiden ryhmässä työskentelevällä tuttavallani. Ensimmäisessä pilotissa tehtävänanto kuului: “Kerro tyypillisestä työpäivästäsi alle kolmivuotiaiden ryhmän opettajana. Voit kirjoittaa vastauksen kertomuksen muodossa.” Pilottikertomukset kuvailivat alle kolmivuotiaiden parissa vietettyä työpäivää melko mekaanisesti esimerkiksi päivärytmiä kuvaillen ja itse pedagogiikan kuvailu jäi näin yksipuoliseksi. Päätin testata lomaketta vielä toisella tehtävänannolla.

Vaikka tutkimuksessa kysymykset ovat tyypillisesti tutkijan pääasiallisia puheentuottamiskeinoja, puhetta voidaan synnyttää ja virittää erilaisten tekniikoiden ja virikemateriaalien kautta. Kohderyhmälle voidaan esittää esimerkiksi kehystarina ja pyytää heitä eläytymään mukaan tarinaan tai jatkamaan sitä. Tällöin kyseessä on eläytymismenetelmä. (Valtonen & Viitanen, 2020, s. 124.) Toisessa pilotissa kehitteletin tehtävänannon, joka vaati vastaajalta eläytymistä lyhyeen kehyskertomukseen. Tehtävänannossa pyydettiin vastaajaa kuvittelemaan, että hän keskustelee ulkomaalaisen henkilön kanssa, joka työskentelee varhaiskasvatuksessa ja on kiinnostunut kuulemaan vastaajan työstä varhaiskasvatuksen opettajana alle kolmivuotiaiden ryhmässä. Tavoitteenani oli tällä kysymyksenasettelulla saada kertomuksia, jotka keskittyisivät enemmän siihen, mitä vastaajat pitävät alle kolmivuotiaiden ryhmän pedagogiikan ja opettajan työn tärkeimpinä tekijöinä. Tausta-ajatuksenani oli, että opettajat ehkä haluavat korostaa työnsä tärkeyttä ja pedagogisuutta henkilölle, jolla ei ole tietoa suomalaisesta varhaiskasvatuksesta tai alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatuksesta yleensä. Toivoin, että kysymyksenasettelu johtaisi

kertomuksiin, joista olisi mahdollista tarkastella erilaisia laadun kriteereitä. Toisesta pilotista seurasi kuitenkin jälleen opettajan työtehtävien monotonista kuvailua.

Koska kumpikaan piloteista ei tuottanut kertomuksia, jotka käsittelisivät alle kolmivuotiaiden pedagogiikkaa monitahoisesti, päätin muuttaa tehtävänantoa vielä kerran. Tehtävänannoksi tuli: “Kerro pedagogisesti onnistuneesta päivästä alle kolmivuotiaiden ryhmän opettajana. Voit kirjoittaa vastauksen kertomuksen muodossa.”. Hyödynsin tässäkin tehtävänannossa löyhästi eläytymismenetelmää, sillä vastaajat saivat tarinoida pedagogisesti onnistuneesta päivästä fiktiivisesti tai faktuaalisesti. Toivoin, että tällä tehtävänannolla opettajat kuvailisivat, millaista toimintaa he pitivät alle kolmivuotiaiden pedagogiikan näkökulmasta arvokkaana ja laadukkaana. Halusin kuitenkin jättää tehtävänannon mahdollisimman avoimeen muotoon, jotta aineistosta nousisi esiin näkökulmia, joita en ollut etukäteen osannut ajatella. Avoimella kysymyksenasettelulla on mahdollista saada tietoa vastaajien tietämyksestä aiheesta ja siitä, mikä on keskeistä tai tärkeää vastaajien ajattelussa. (Hirsjärvi ym., 2009, s. 199 & 201).

Varsinainen kyselylomake koostui kahdesta taustatietokysymyksestä ja yhdestä avoimesta kysymyksestä. Taustatietoina selvitin vastaajien koulutustaustan sekä työkokemuksen alle kolmivuotiaiden ryhmän opettajana. Kyselylomakkeen saatekirjeessä kerroin, että opiskelen Helsingin yliopistossa kasvatustieteen maisteriksi ja teen pro gradu -tutkielmaa alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatuksesta. Avasin, että tutkielmani tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä alle kolmivuotiaiden ryhmissä työskentelevillä varhaiskasvatuksen opettajilla on pienten pedagogiikasta. Jätin saatekirjeestä pois laadunäkökulman, jotta se ei johdattelisi vastaajia kirjoittamaan alalla yleisesti laadukkaina pidetyistä toimintatavoista sen sijaan, että he kertoisivat, millainen päivä on heidän omasta näkökulmastaan pedagogisesti onnistunut. Eläytymismenetelmätutkimuksessa tutkittava ei välttämättä tiedä tutkijan tarkkaa tutkimusongelmaa, vaikka tutkijan tuleekin kuvailla tutkimusaihettaan (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Lisäksi kerroin saatekirjeessä, että vastaajaksi kelpaa kuka tahansa alle kolmivuotiaiden ryhmän opettajana työskentelevä henkilö, ja että vastaaminen tapahtuu anonymisti. Saatekirjeen lopussa annoin omat yhteystietoni lisätietojen tarpeeseen.

Aineiston muodostaneet kertomukset vaihtelivat ominaisuuksiltaan alle kolmivuotiaiden ryhmän päivän kulun mekaanisista selonteoista asiakirjapuheeseen sekä proosallisiin vuorovaikutuksen kuvailuihin. Alkuperäinen suunnitelmani oli analysoida aineistoni narratiivisella analyysillä, mutta

valmis aineisto ei tarjonnut mahdollisuutta tähän. Viitataan tutkielmassani aineistooni kuitenkin termillä “kertomukset”, sillä tehtävänannossa opettajia kosiskeltiin kertomuksen kirjoittamiseen. On silti mainittava, että varhaiskasvatuksen opettajien tuottamat vastaukset vaihtelivat kerronnallisilta piirteiltään, eikä osa vastauksista täytä kertomuksen kriteereitä (esim. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

5.3 Diskurssianalyysi metodologisena valintana

Diskurssianalyysi on kielenkäyttöön kohdistuva analyysitapa, jossa tarkastelun kohteena on se, miten asiat sanotaan, eikä niinkään mitä sanotaan. Tutkimuksen näkökulmasta mielenkiintoisinta ei ole siis diskurssien tunnistaminen, vaan pyrkimys analysoida, millaista sosiaalista todellisuutta diskurssin avulla tuotetaan tai ylläpidetään. (Suoninen, 1999, s. 19; Pälli & Lillqvist, 2020, s. 399; Siltaoja & Sorsa, 2020, s. 230.) Diskurssianalyysi on kontekstisidonnainen analyysitapa eli tulkinnat ovat ainutkertaisia: jos diskurssia tarkasteltaisiin toisessa kontekstissa toisesta näkökulmasta, tulkinta voisi olla erilainen. (Aaltio & Puusa, 2020b, s. 186; Suoninen, 2016.)

Jokinen (ym., 2016) avaa diskurssianalyysia metodina jäätanssijaesimerkin [Wetherell & Potter, 1992, s. 92] avulla: jäätanssijat esittävät valmista koreografiaa musiikin tahtiin. Sen sijaan, että tutkija kiinnittäisi huomionsa koreografiaan, eli siihen, minkälaisista liikkeistä tanssi muodostuu, tutkijan mielenkiinto on liikkeiden tulkinnassa. Esimerkissä koreografia kuvaa eri merkityssysteemejä ja liikkeet ja niiden tulkinta vastaavat repertuaarien ja diskurssien tuottamisen prosesseja. Tämän esimerkin avulla pystyin itse ymmärtämään, miten diskurssianalyysi poikkeaa esimerkiksi tavallisesta teemoittelusta. Vaikka diskurssianalyysissäkin ollaan kiinnostuneita tekstissä esiintyvistä teemoista eli merkityssysteemeistä, pääpaino on kuitenkin tavoissa puhua ja merkityksellistää asioita. Ei siis riitä, että etsii tekstistä erilaisia merkityssysteemejä (“mitä puhutaan”), vaan keskitytään siihen, millaisia repertuaareja merkityssysteemit tuottavat (“miten puhutaan”).

Erityisesti kriittisesti suuntautuneessa diskurssianalyysissä intressinä on tekstin sisältämät taustaoletukset: mikä on arvokasta, normaalia tai ideaalia. Kriittisen diskurssianalyysin taustalla vaikuttavat eksistentiaaliset oletukset (“mikä on olemassa”), propositionaaliset oletukset (“mikä voi olla tai tulee olemaan asiointila”) ja arvo-oletukset (“mikä on hyvää tai haluttavaa”). Tekstistä

voidaan myös etsiä loogisia implikaatioita, jotka voidaan päätellä suoraan ilmaisusta, ja konversationaalisia implikatuureja, jotka voidaan päätellä tekstin yleisistä periaatteista. (Pälli & Lillqvist, 2020, s. 374 & 388.) Kriittinen diskurssianalyysi palvelee erinomaisesti tämän tutkimuksen tutkimustehtävää, sillä tavoitteenani on löytää kertomuksista opettajien tavoiteltavina ja arvokkaina pitämiä asioita. Aaltio ja Puusa (2020b, s. 186) huomauttavat, että diskurssianalyysissä tutkijan on mahdollista pohtia diskurssien rakennetta ja sisältöjä myös sen kautta, mitä asioita diskursseissa ei käsitellä. Pyrin omassa tutkimuksessani tarkastelemaan tutkimuksen teoriaosan valossa, mitä pedagogiikalle keskeisiä asioita kertomuksissa ei sivuta tai sivutaan vain pinnallisesti.

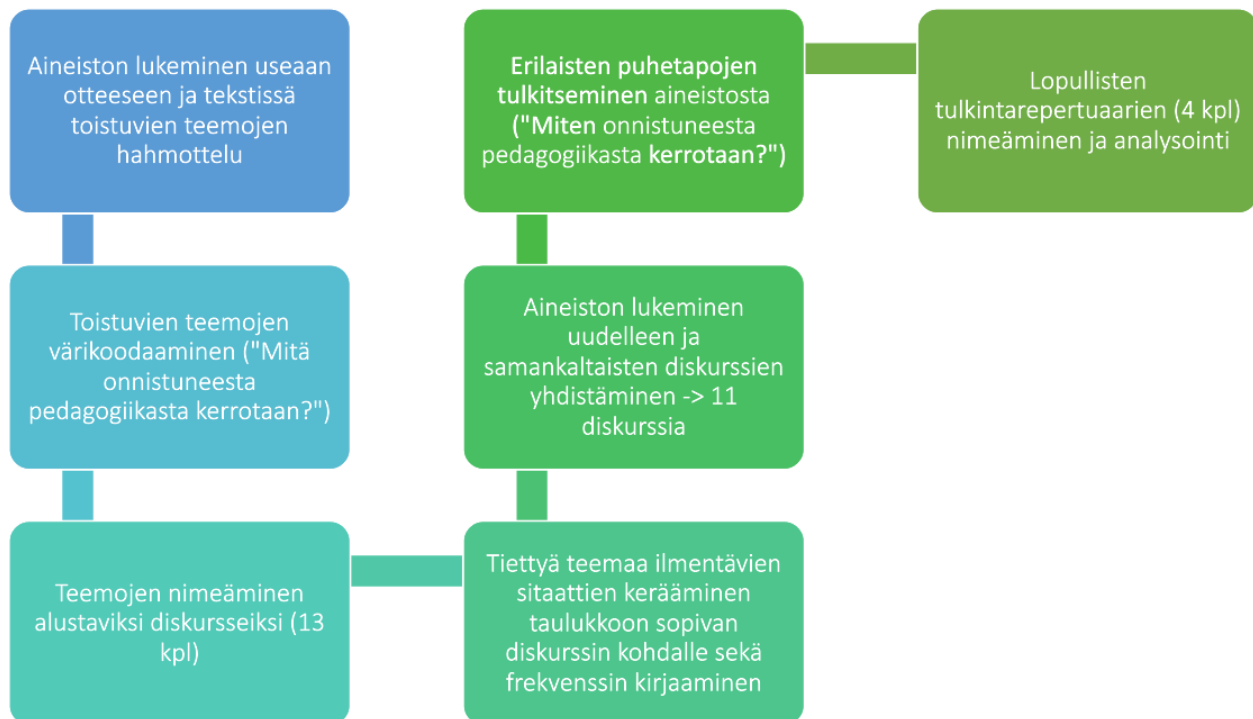
Jokinen (ym., 2016) arvioi, että diskurssin käsite sopii paremmin tutkimuksiin, joissa painopiste on ilmiöiden historiallisessa tarkastelussa, valtasuhteiden analyysissa tai institutionaalisissa sosiaalisissa käytännöissä. Tutkimustehtäviin, jotka kohdistuvat yksityiskohtaisesti arkisen kielen vaihtelevuuteen, soveltuu otollisemmin tulkintarepertuaarin käsite. Tulkintarepertuaari käsittää sanojen, käsitteiden ja kuvausten ryppäitä, jotka ryhmittyvät merkityssysteemien ympärille. Näitä ryppäitä voidaan pitää rakennusaineina, joita puheessa käytetään rakennettaessa erilaisia versioita teoista, itsestä ja sosiaalisista rakenteista. (Jokinen & Juhila, 1999, s. 71 [Wetherell & Potter, 1992, s. 90].) Oma tutkimustehtäväni uppoaa johonkin näiden kahden määritelmän välimaastoon. Koska tutkimukseni analyysin kohteena olevat tekstit ovat kuitenkin arkisia kertomuksia pedagogisesti onnistuneesta päivästä alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatuksessa, joissa opettajat tuottavat eräänlaisia kuvauksia ideaalista opettajuudesta ja pedagogiikasta, koen, että tulkintarepertuaarin käsite soveltuu tähän tutkimukseen diskurssia otollisemmin.

5.4 Tulkintarepertuaarien identifioiminen aineistosta

Käsittelen tässä luvussa diskurssianalyysin eri vaiheita aineiston esikatselusta lopullisten tulkintarepertuaarien nimeämiseen. Havainnollistan analyysin vaiheita prosessikaavion (KUVIO 2) avulla. Ennen varsinaisen analyysin aloittamista keräsin kertomukset ja taustatiedot kyselylomakkeesta yhteen asiakirjaan ja nimesin kertomukset vastaajan koulutustaustan ja kyselylomakkeen luvun mukaan. Käytin nimeämisessä koodeja VO (varhaiskasvatuksenopettaja) + luku + KK (kasvatustieteen kandi), KM (kasvatustieteen maisteri), LH (lähihoitaja), S

(sosionomi), LO (lastenohjaaja) tai LTO (opistotason lastentarhanopettaja), eli esimerkiksi VO7S tarkoitti seitsemättä vastaajaa, jolla oli sosionomikoulutus. Koska ensimmäinen tutkimuskysymykseni oli selvittää, millaisia alle kolmivuotiaiden pedagogiikkaa käsitteleviä tulkintarepertuaareja kertomuksista on identifioitavissa, minun piti aluksi hahmotella aineistosta alle kolmivuotiaiden pedagogiikkaa käsitteleviä teemoja. Tämä tapahtui niin, että luin aineiston huolellisesti läpi muutaman kerran ja aloin sitten etsiä kertomuksista toistuvuutta värikoodaamalla tekstinpätkiä. Huomioni kiinnittyi tässä vaiheessa pääasiassa erilaisten sanojen, ilmaisuja ja asiakokonaisuuksien esiintyvyyden tarkasteluun.

KUVIO 2. Aineiston analyysin prosessikaavio.



Laadullisessa tutkimuksessa käytetyt luokitukset muodostetaan useimmiten niin, että niiden kuvailussa käytetään samoja sanoja kuin tutkimuksen kohteena olevat henkilöt ovat käyttäneet (Juuti & Puusa, 2020, s. 13). Tämän tutkimuksen aineistossa esimerkiksi sanat "sensitiivinen", "syli", "leikki" ja "pienryhmä" esiintyivät useissa kertomuksissa, joten muodostin niistä teemat "sensitiivisyys", "hoiva", "leikki" ja "pienryhmätoiminta". Joissakin kertomuksissa puolestaan käytettiin muuten alalle tyypillisiä ilmaisuja tai käsitteistöä, joista oli helppo johtaa yksi isompi asiakokonaisuus. Opettajat kertoivat esimerkiksi kokopäiväpedagogiikasta, arkipedagogiikasta,

arkitoiminnasta tai kuvailivat tilanteita, joissa oppiminen tapahtui spontaanisti tai leikkillisesti arjen eri tilanteissa. Opettajien kertomukset olivat sisällöllisesti hyvin homogeenisiä, joten alle kolmivuotiaiden pedagogiikkaa käsittelevien teemojen hahmottelu oli vaivatonta. Kertomuksissa toistui varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa ja alan tuoreessa tutkimuksessa esiintyvää sanastoa sekä varhaiskasvatuksen kentältä tuttua käsitteistöä. Erilaisia teemoja löytyi 13 kappaletta.

Teemoittelun jälkeen siirsin teemat taulukkoon ja nimesin ne alustaviksi diskursseiksi. Luin aineiston uudelleen ja etsin kertomuksista tiettyä teemaa toistavia tekstinpätkiä ja kopioin ne taulukkoon. Kokosin tekstinpätkät teemoittain taulukkoon, jotta pystyisin jatkossa hahmottaan helpommin, millaisilla puhetavoilla samasta asiakokonaisuudesta saatettiin puhua. Tämä auttoi varsinaisten tulkintarepertuaarien identifioimista. Kirjasin tekstinpätkän perään vastaajan koodin sekä pidin kirjaa ilmaisujen frekvenssistä, esimerkiksi kuinka monta sensitiivisyysteeman alle sopivaa sitaattia aineistosta löytyi. Puusan (2020, s. 153) mukaan tutkimusongelmaa valaisevien teemojen esiin nostaminen mahdollistaa asiakokonaisuuksien esiintymisen vertailun aineistossa. Tässä vaiheessa analyysia hylkäsin kaksi teemaa niiden vähäisen esiintyvyyden takia ja koska osa näiden teemojen sisällöistä oli mahdollista liittää toisiin asiakokonaisuuksiin.

Jokisen (ym., 2016) mukaan Mitä-kysymys viittaa kiinnostuksen kohdistamiseen kielenkäytön merkityssisältöihin, joilla tutkittavaa ilmiöaluetta jäsennetään. Miten-kysymys puolestaan vastaa siihen, miten kielelliset muotoilutavat sekä sanomisen tyylit ja sävyt ovat osaltaan tuottamassa merkityssisältöjä. Aineiston teemoittelussa vastasin Mitä-kysymykseen ja seuraavaksi etsin vastausta Miten-kysymykseen. Analyysia ohjanneet alle kolmivuotiaiden pedagogiikkaa käsittelevät alustavat diskurssit olivat sensitiivisyys-, osallisuus-, turva ja hoiva-, arkipedagogiikka-, leikki-, kielenkehitys-, struktuuri-, pienryhmätoiminta-, tavoitteellisuus-, resurssi- sekä yhteistyödiskurssi Lopullisten tulkintarepertuaarien hahmottelun aloitin tulkitsemalla puheen sävyjä eri diskurssien sisällä sekä analysoimalla, mitä milläkin ilmaisulla haluttiin kertoa. Yhdestätoista alustavasta diskurssista muodostui analyysin myötä neljä laajempaa tulkintarepertuaaria. Avaan näiden tulkintarepertuaarien muodostumista ja ominaisuuksia tarkemmin tutkimustuloksia käsittelevässä luvussa (ks. Luku 6).

Varsinaisen tutkimuskysymyksen lisäksi yksi tutkimukseni intresseistä oli tehdä selkoa siitä, miten laatu näyttäytyy alle kolmivuotiaiden ryhmien opettajien puheessa. Varhaiskasvatuksen opettajia

ei ohjattu suoraan puhumaan laadusta vastausten autenttisuuden toivossa, vaan aiheeseen johdateltiin epäsuorasti “onnistuneeseen pedagogiikkaan” viitaten. Termi “onnistunut” voi kuitenkin tarkoittaa vastaajille monenlaisia asioita, joten tutkimusasetelmani ei tarjoa aukotonta näkyvyyttä alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatuksen laatuun. Kuitenkin tutkimukseni syvimmät intressit ja motiivit kytkeytyvät siihen, mitä on alle kolmivuotiaiden laadukas pedagogiikka, joten pohdin, miten Karvin laadun prosessitekijät (Vlasov ym., 2018) ilmenevät identifioituissa tulkintarepertuaareissa vai ilmenevätkö lainkaan. Tarkoitukseni ei ole arvioida yksilöiden vastauksia tai tehdä tulkintoja kertojen toteuttaman varhaiskasvatuksen laadusta, vaan analysoida laatua puheessa ja tarkastella, mitä se kertoo varhaiskasvatuksen opettajien käsittämän “onnistuneen pedagogiikan” taustalla vaikuttavista arvoista.

Tämän tutkimusvaiheen aloitin perehtymällä Karvin laadun prosessitekijöihin (mt.) huolellisesti. Sen jälkeen luin kertomukset uudelleen ja huomasin, että yksi laadun prosessitekijä, Pedagoginen johtaminen, on jätettävä pois, sillä aineisto ei tarjoa näkökulmaa johtamiseen. Keräsin loput indikaattorit taulukkoon ja aloin kerätä kertomuksista ilmaisuja ja sitaatteja, jotka sopivat indikaattorin kanssa yhteen. Pidin lisäksi kirjaa indikaattorien esiintyvyydestä. Lopuksi analysoin, miten prosessitekijät esiintyivät puheessa ja mitkä jäivät esiintymättä. Pohdin, mitä löydökset kertovat varhaiskasvatuksen opettajien laatukäsityksistä ja varhaiskasvatustyötä ohjaavista arvoista.

6 Tutkimustulokset

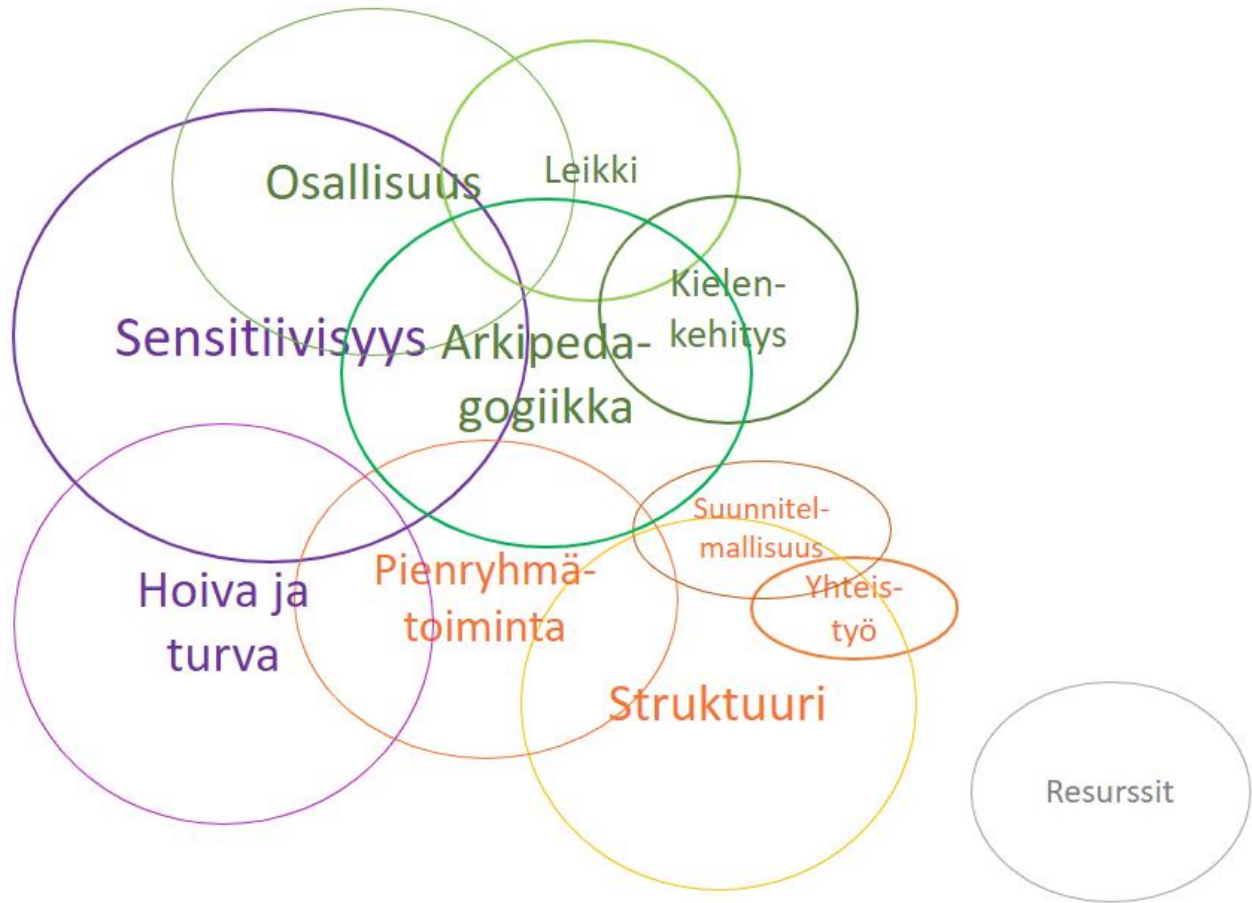
Tässä luvussa avaan tutkimukseni tuloksia: esittelen kertomuksista identifioidut tulkintarepertuaarit yksi kerrallaan sekä lopuksi pohdin laadun esiintymistä kertomuksissa Karvin laadun prosessitekijöiden (Vlasov ym., 2018) avulla.

6.1 Kertomuksista identifioidut tulkintarepertuaarit

Alustavan analyysin myötä aineistosta nousi esille yksitoista tapaa puhua alle kolmivuotiaiden lasten pedagogiikasta (KUVIO 3). Lopullisessa analyysissä nämä puhutavat typistyivät neljäksi varsinaiseksi tulkintarepertuaariksi: *Aikuinen kohtaa lapsen* -tulkintarepertuaariksi, *Oppimisen kokonaisvaltaisuus* -tulkintarepertuaariksi, *Kukin tietää mitä tekee* -tulkintarepertuaariksi sekä *riittämättömyyden tulkintarepertuaariksi*. Nämä tulkintarepertuaarit eroavat toisistaan puhetapojen ja niissä esiintyvien merkityssisältöjen suhteen, mutta esiintyvät osittain myös rinnakkaisina ja päällekkäisinä (ks. KUVIO 3). Näissä tulkintarepertuaareissa laadukas alle kolmivuotiaiden lasten pedagogiikka merkityksellistyy ja paikantuu kuitenkin eri tavoilla, joten esitän ne erillisinä kokonaisuuksina pienistä yhtäläisyyksistä huolimatta.

Aikuinen kohtaa lapsen -tulkintarepertuaari rakentui sensitiivisyys- sekä hyvinvointi ja turva -diskursseista, jotka näkyvät kuviossa violetin sävyisinä muotoina. *Oppimisen kokonaisvaltaisuus* -tulkintarepertuaari nousi esiin arkipedagogiikkaa, osallisuutta, leikkiä ja kielenkehitystä käsittelevistä puhetavoista. Nämä diskurssit näyttäytyvät kuviossa vihertävän sävyisinä palloina. *Kukin tietää mitä tekee* -tulkintarepertuaari muodostui pienryhmätoiminta-, struktuuri-, suunnitelmallisuus- ja yhteistyödiskursseista, jotka näkyvät kuviossa oransseina muotoina. Pienimmäksi tulkintarepertuaariksi jäi *riittämättömyyden tulkintarepertuaari*, joka esiintyy kuviossa harmaana ”Resurssit” -pallona alkuperäisen nimensä mukaan. *Riittämättömyyden tulkintarepertuaari* poikkesi puhetavaltaan selkeästi muista ja oli täten oleellinen osa tutkimustuloksia pienestä esiintyvyydestään huolimatta.

KUVIO 3. Diskurssien esiintyminen aineistossa.



Yllä oleva kuvio (KUVIO 3) kuvaa diskurssien esiintyvyyttä aineistossa suuntaa antavasti: puhetapojen päällekkäisyyttä tai etäisyyttä toisiinsa ei pystynyt esittämään visuaalisesti täysin tarkasti. Kuviosta on kuitenkin selkeästi nähtävissä, että sensitiivisyysdiskurssi oli esiintyvyydeltään merkittävin ja resurssidiskurssi vaatimattomin. Useat diskurssit ilmensivät toisilleen tyypillisiä merkityssisältöjä ja ilmaisuja, vaikka lopulliset tulkintarepertuaarit muodostuivat kuitenkin luontevasti erillisiksi kokonaisuuksiksi. Esimerkiksi arkipedagogiikkadiskurssi esiintyi päällekkäisenä monien muiden puhetapojen kanssa (ks. KUVIO 3). Tämä ilmeni aineistossa niin, että useista kertomuksista oli havaittavissa arkipedagogiikkaan liitettäviä ilmaisuja ja merkityssisältöjä, mutta kerrontatapa vaihteli merkittävästi. Pyrin asettelemaan muodot kuvioon siten, että niiden sijainti suhteessa toisiinsa esittäisi suuntaa antavasti merkityssisältöjen ja puhetapojen yhteyttä toisiinsa. Tällöin esimerkiksi resurssidiskurssi sijoittui kauas osallisuus- ja sensitiivisyysdiskursseista, sillä riittämättömät

resurssit esitettiin kertomuksissa osallisuuden ja sensitiivisyyden esteinä. Esittelen löytämäni tulkintarepertuaarit yksityiskohtaisesti seuraavissa alaluvuissa.

6.1.1 Aikuinen kohtaa lapsen -tulkintarepertuaari

Kun päivä on ollut täynnä iloa ja naurua. Kun on oivallettu tai opittu tai yritetty jotain uutta asiaa; lapsi [on] ennakkoluuloinen kokeillessaan muovailuvahaa [ja] oudosta uudesta asiasta tulee onnistumisen tunne. Kun vuorovaikutus on ollut onnistunutta [ja] jokainen lapsi on saanut vuorovaikutusta ryhmän aikuisilta. Päivä on sisältänyt paljon kehumista ja kannustusta. VO22S

Aineistosta erottuu selkeä kokonaisuus, jossa kuvataan lämmintä vuorovaikutusta aikuisen ja lapsen välillä. Tässä tulkintarepertuaarissa alle kolmivuotiaiden lasten pedagogiikkaa merkityksellistetään sensitiivisyyden, yksilöllisen kohtaamisen, hoivan, turvallisuuden, yhteisöllisyyden, onnistumisen kokemusten ja oppimisen ilon kautta. Koska puhe sijoittuu pääasiassa aikuisen ja lapsen välille, tulkintarepertuaari sai nimen *Aikuinen kohtaa lapsen*. Tulkintarepertuaari muodostuu hoito ja turva- sekä sensitiivisyysdiskurssista. Lopullisena tulkintarepertuaarina puhetapa ei ole esiintyvyydeltään yleisin, mutta on syytä mainita, että valtaosassa kertomuksista opettajat painottavat nimenomaan tälle repertuaarille ominaisia piirteitä onnistuneen pedagogiikan keskeisimpinä tekijöinä.

Erittäin oleellista pedagogisesti onnistuneessa päivässä on aikuisten sensitiivisyys lapsia kohtaan, myönteinen ja turvallinen ilmapiiri ja se, että lapsille ollaan aidosti läsnä. Koen onnistuneeni, jos olen pystynyt antamaan positiivista huomiota kullekin ryhmäni lapsista. Kun nämä perusasiat ovat kohdillaan, asiat ovat jo erittäin hyvin. VO29KK

Tärkeintä mielestäni on, että ehdin kohdata jokaisen pienen päivän aikana ja tarjota heille syliä. Edes hieno aikuislähtöinen toiminta ei ole yhtä tärkeää kuin sensitiivinen aikuinen, joka on läsnä. VO30KK

Pedagogisesti onnistunut päivä on silloin, kun jokainen lapsi tulee kuulluksi ja nähdyksi, aidosti olemalla läsnä kiireettömässä arjessa. VO21LO

Tulkintarepertuaarissa sensitiivistä toimintaa nostetaan pedagogiikan keskiöön ilmaisuilla kuten “tärkeintä”, “oleellista” tai “parasta”. Sensitiivisyys, läsnäolo ja kohtaaminen mainitaan useimmiten heti kertomusten alussa, joka viittaa siihen, että kertojat arvottavat näitä ominaisuuksia pedagogiikassa korkealle. Sensitiivinen vuorovaikutus nähdään siis tässä tulkintarepertuaarissa vahvasti rinnakkaisena onnistuneelle pedagogiikalle.

Aikuinen kohtaa lapsen -tulkintarepertuaarissa lapsen yksilöllisen, lempeän ja arvostavan kohtaamisen korostaminen on tyypillistä. Lapsen yksilöllistä huomioimista opettajat avaavat

kertomuksissa esimerkiksi viittaamalla opettajan ja lapsen kahdenkeskisiin kohtaamisiin tai lapsen iän, vireystilan, temperamentin ja kehitystason huomioimiseen toiminnan toteuttamisessa. Yhdessä kertomuksessa varhaiskasvatuksen opettaja kuvaa, miten laulutukiolla kaikkein pienin saa tutustua toimintaan aikuisen sylissä, kun isommat leikkivät ja laulavat itsenäisesti. Hiljainen ja vetäytyvä lapsi saa osallistua toimintaan itselleen ominaisella tavalla ja energisin lapsi käyttää koko kehoaan osallistuakseen.

Useissa kertomuksissa yksilöllisen kohtaamisen mahdollistajaksi tuotetaan rauhallinen ja turvallinen ilmapiiri. Kertomuksissa kosketus ja syli symboloivat usein turvaa ja huolenpitoa. *Aikuinen kohtaa lapsen* -tulkintarepertuaarissa kosketus nähdään lisäksi tärkeänä kommunikaation muotona sanojen puuttuessa.

Aamupala syödään tällöin rauhassa, niin että aikuiset ehtivät auttaa ja huomioida kaikki lapset. Myös kesken aamupalan päiväkotiin saapuvat lapset, otetaan lämpimästi vastaan halauksin ja aidosti kohdaten. VO27LO

Päivä alkaa siitä, kun ovet aukeavat ja vanhemmat tuovat pieniä lapsiaan päiväkotiin. Tilanne on tunnelmaltaan rauhallinen ja lämmin. Vanhempi tai lapsi saa kertoa aamustaan tai muusta mieltä askarruttavasta asiasta ja lapsi saa lämpimän vastaanoton. Suurin osa ryhmäni lapsista ei vielä juuri puhu, joten tervehtiminen on usein heiluttelua, halaus tai syliin kipuaminen. VO17KK

Aikuinen kohtaa lapsen -tulkintarepertuaarista erottuu yhteisöllisyyttä, oppimisen iloa ja onnistumisen kokemuksia painottava puhetapa. Tyypillisesti onnistumisen kokemuksia kuvataan aikuisen lapsille mahdollistamina ilon hetkinä, mutta muutamassa kertomuksessa kuvataan myös iloa, jota lapset tuottavat opettajalle, ja positiivisen palautteen antamista työkaverille tai huoltajalle. Yksi varhaiskasvatuksen opettaja kertoo taitavasta pikkupukijasta, joka auttaa muita pukemistilanteessa. Kertoja iloitsee pikkupukijan avuliaisuudesta ja pian auttamisen ilo tarttuu myös muihin pukijoihin, jotka auttavat opettajaa pukemaan ulkovaatteet päälle. Toinen varhaiskasvatuksen opettaja kuvaa, miten onnistumisen kokemusten tarjoaminen ja oppimisen ilon mahdollistaminen ovat opettajan tärkeitä työtehtäviä. Yksi varhaiskasvatuksen opettajista alleviivaa omaa onnistumisen tunnettaan, kun hän osaa kertoa lapsen onnistumisesta lapsen vanhemmille. Sama opettaja näkee myös positiivisen palautteen antamisen suoraan lapsille ja työkavereille tärkeänä.

Aikuinen kohtaa lapsen -tulkintarepertuaarissa onnistunutta pedagogiikka tuotetaan myös haastavien tilanteiden kautta. Vaikka repertuaarissa korostuu positiivisuus ja onnistumisen kokemukset, kertomuksista nousee esiin puhetapa, jossa onnistunut pedagogiikka kumpuaa

vaikkeiden tilanteiden kääntämisestä voitoksi. Nämä kertomuksissa esiintyneet haastavat tilanteet ovat toki ammattilaisille arkisia ja on mahdollista, jopa todennäköistä, etteivät opettajat koe tilanteita haastavina ollenkaan. Käytän kuitenkin ilmaisua haastavien tilanteiden kääntäminen voitoksi, sillä repertuaarissa onnistumiset ovat seurausta opettajan ammatillisesta toiminnasta:

Ryhmätilassa on hälinää. Yksi taapero hurjastelee kärryllä kovaa vauhtia ympäri huonetta ja kaataa vahingossa toisen taaperon huolella rakentaman palikkatornin. Rakentelija pahoittaa mielensä ja ryhtyy kovaan itkuun. Hurjastelija hämmästyä: ”Miten tässä nyt näin kävi?”. Siirryn Rakentelijan luo ja otan hänet syliini lohdutettavaksi. Sanoitan hänen harmistunutta tunnettaan, samalla kun sanoitan Hurjastelijan teon tahattomuutta. Hurjastelija siirtyy viereen ihmettelemään ja potkii hämmästyksissään viimeisimmätkin pystyssä olevat palikat nurin. Rakentelijan jo vaiennut huuto voimistuu jälleen. Kerron Rakentelijalle, että Hurjastelijaa harmittaa, kun palikkatorni meni rikki. Pohdin ääneen, että mitä me voisimme yhdessä tehdä, jotta Rakentelijalle tulisi parempi mieli. Hurjastelijan pää lyö tyhjää, joten autan ja ehdotan, että jospa auttaisimme Rakentelijaa rakentamaan uuden upean tornin. Hurjastelija ottaa ehdotuksen ilolla vastaan - hän on taitava rakentelija. Rakentelija hyväksyy myös ehdotuksen. Lupaen, että tornista tulee korkea. Yhteisvoimin pinoamme palikoita ja palikoista muodostuu linna korkeine torneineen. VO13KM

Aikuinen kohtaa lapsen -tulkintarepertuaarissa rakennetaan kuvaa eräänlaisesta ideaaliopettajasta. Varhaiskasvatuksen opettajat ovat kertomuksissa läsnä, sensitiivisiä, kannustavia ja virittyneitä lasten aloitteille niin fyysisesti kuin henkisesti. Oman opettajuuden kuvaaminen ihanteellisena muun muassa ohjaavien asiakirjojen mukaisesti ei ole yllättävä tutkimuslöydös, sillä opettajat saivat eläytyä kertomaan onnistuneesta päivästä, perustui se tositapahtumiin tai ei. Ihanteellisen opettajuuden kuvaaminen kertoo kuitenkin siitä, että ainakin vuorovaikutuksen suhteen opettajat ovat tietoisia varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2018) vuorovaikutukselle asettamista tavoitteista.

6.1.2 Oppimisen kokonaisvaltaisuus -tulkintarepertuaari

Päivän aikana harjoitellaan lasten vasuista nousseita tavoitteita arjen pedan avulla. Päivät ovat suunnitelmallisia siinä mielessä, että henkilökunnalla on kaikilla tieto ja halua kasvattaa lapsia tavoitteiden mukaisesti yhdessä. Pienryhmätoiminta ja ne arjen pienet hetket ovat tärkeitä. Jokainen hetki on pienillä oppimista! ❤️ VO15LO

Oppimisen kokonaisvaltaisuutta tuottava tulkintarepertuaari on laajin aineistosta löytyvä kokonaisuus. Repertuaarissa rakennetaan kuvaa lapsilähtöisestä, kaiken toiminnan läpi leikkaavasta pedagogisesta toiminnasta. Kokonaisvaltaiseen pedagogiikkaan viitataan useasti ilmaisuilla kuten ”arjen pedagogiikka”, ”arkipedagogiikka”, ”kokopäiväpedagogiikka” tai ”arjen toiminnot”. Kertomuksissa laadukas pedagogiikka nähdään kiireettömänä, joustavana ja

spontaanina toimintana, joka ei vaadi tarkkaan laadittuja suunnitelmia vaan aikuisen heittäytymiskykyä ja pedagogista silmää. Puhe sijoittuu pääosin perushoitotilanteisiin, joissa opettaja mahdollistaa lapsille oppimistilanteita sanoittamalla, nimeämällä, loruilemalla, laulamalla tai leikkien. Repertuaarissa erityisesti kielenkehityksen tukeminen tuotetaan alle kolmivuotiaiden pedagogiikan keskeiseksi tekijäksi.

Pienten arjenpedagogiikka on tärkeintä, lasketaan pukemisessa sukkien määrää, pohditaan värejä, sanoitetaan toimintaa joka hetki ja nimetään asioita, jolloin sanavarasto laajenee ja kielen kehitys vahvistuu. Siirtymissä lorutellaan, liikutaan monipuolisesti vahvistaen perusliikkumistaitoja. Ruokailuhetket tehdään mahdollisimman omatoimiseksi, kannustetaan, keuhataan ja iloitaan onnistumisesta. Leikkitilanteissa aikuinen on läsnä, opetetaan leikkitaitoja, vuorovaikutustaitoja. Pienten pedagogiikka on todella tärkeää. VO21LO

Opetus on läsnä jokaisessa hetkessä kokopäiväpedagogiikan mukaisesti: potalla luemme kirjaa, pukiessa laumme ja nimeämme kehonosia, ruokailussa keskustelemme ruuan alkuperästä, ulkonäöstä ja mausta, ulkoillessa liikumme ja tutkimme ympäristöä. VO27LO

Oppimisen kokonaisvaltaisuus -tulkintarepertuaari pitää sisällään lapsen osallisuutta painottavaa puhetta sekä aikuisjohtoisuutta ja tuokiokeskeisyyttä vähättelevää puhetta. Repertuaarissa onnistunut pedagogiikka on lapsen äärelle pysähtymistä, tämän aloitteisiin tarttumista sekä mielenkiinnonkohteiden selvittämistä. Puheessa korostetaan, ettei toiminta ole vanhanaikaista, kuten esimerkiksi piiritoimintaa, tuokioita tai "istuttamista", vaan lapsen aloitteesta lähtevää ja lasta osallistavaa toimintaa. Kun ohjatusta toiminnasta, piiristä tai ennalta suunnitellusta tuokiosta puhutaan, tuodaan esille, että lapsia on kuultu ja huomioitu.

Kokopäiväpedagogiikan mukaisesti jokaisessa arjen hetkessä on oppiminen leikin kautta läsnä. Ei niinkään piirissä istumista ja opettelua vaan yhdessä leikkimistä ja iloitemista. VO1LH

Meillä pedagogisesti onnistunut päivä koostuu siitä, että pedagogiikka toteutuu arjen eri tilanteissa. Vessassa potalla saatamme lauleskella eri lauluja ja lukea kirjoja -- Olemme kokeneet, että tuokiolla lasten istuttaminen on hankalaa näin pienten kanssa, joten toteutamme pedagogiikkaa kaikissa arjen tilanteissa. VO2S

"Ohjattu juttu" on noussut jonkun ryhmän lapsen ajatuksesta, esim. tutkitaan ötököitä, tehdään niille koti tai muu askartelu. Tekemisen ohella lapset oppivat uusia taitoja, esim. leikkaamista, maalaamista. Parasta olisi, että tekemisessä olisi jotain ryhmätyötä, jolloin projektissa opeteltaisiin toisen huomioimistakin. VO8S

Pedagogisesti onnistunut päivä on kiireetön. Tällöin päivän toiminta antaa sijaa lasten ihmettelylle ja tutkimiselle --- huomioidaan, että tuokion tavoitteet saattavat muuttua hetkessä, sillä toiminta lähtee lapsista. Onnistuneena päivänä kaiken ei tarvitse sujua niin kuin on ennalta mietitty vaan tilaa on lasten ideoille. Esimerkiksi jumppahetkellä, jossa harjoittelemme erilaisia liikkumistapoja, lapset innostuvatkin todella paljon karhukävelystä. Alamme siis leikkiä karhuja. Suunnitelma muuttuu ja lapset vievät tuokiota eteenpäin. VO27LO

Oppimisen kokonaisvaltaisuutta käsittelevässä tulkintarepertuaarissa leikki nähdään tärkeänä oppimisen tapahtumapaikkana. Repertuaarissa mahdollisuus leikkiin koetaan keskeiseksi onnistuneen pedagogiikan näkökulmasta. Kertomukset sisältävät muutamia leikin kuvauksia, mutta valtaosin leikin sisältöjä ei avata tarkemmin. Parissa kertomuksessa kuvataan, että leikki tarjoaa aikuiselle mahdollisuuden havainnoida lapsen mielenkiinnon kohteita ja vahvistaa siten lapsen osallisuutta lapsiryhmässä. Havainnoijan lisäksi aikuisen rooliksi tuotetaan leikin rikastuttaja, vuorovaikutustaitojen mallintaja sekä ympäristön sanoittaja.

Vaikka tämä tulkintarepertuaari on oma kokonaisuutensa, se tuotetaan *Aikuinen kohtaa lapsen* - tulkintarepertuaarin läheisyydessä, välillä jopa rinnakkain. Tulkintarepertuaarit muistuttavat toisiaan retorisesti sekä paikoin sisällöiltään. Kummassakin repertuaarissa korostetaan lapsen äärelle pysähtymistä sekä vähätellään aikuisjohtoista toimintaa. Jos *Aikuinen kohtaa lapsen* -tulkintarepertuaarissa rakennetaan kuvaa alle kolmivuotiaiden ihanneopettajasta, tässä repertuaarissa tuotetaan kuvausta alle kolmivuotiaiden ihannetoiminnasta. Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteet (2018) korostavat lasten osallisuutta ja oppimisen kokonaisvaltaisuutta. *Oppimisen kokonaisvaltaisuus* -tulkintarepertuaari mukaileekin varhaiskasvatussuunnitelman sosiokonstruktivistista näkemystä lapsesta aktiivisena toimijana.

6.1.3 Kukin tietää mitä tekee -tulkintarepertuaari

Pienten pedagogiikka keskittyy paljon perushoitotilanteisiin ja siirtymiin, joten myös esim. Vessassa käynnit ja siirtymätilanteet onnistuvat pedagogiikan näkökulmasta parhaiten, jos näissä tilanteissa aikuisella mahdollisuus keskittyä 2–3 lapsen kanssa toimimiseen kerrallaan. VO11KK

Kukin tietää mitä tekee -tulkintarepertuaari rakentuu päivän kulkua ja aikuisen kontrollia kuvaavasta puheesta. Repertuaarissa rakennetaan ennemmin kuvaa tyypillisestä alle kolmevuotiaiden ryhmän päivästä kuin ihannearjesta. *Oppimisen kokonaisvaltaisuus* -tulkintarepertuaarille vastakkaisena tässä repertuaarissa tuotetaan kuvaa suunnitelmallisesta ja aikuisjohtoisesta toiminnasta, joka mahdollistaa asetettujen tavoitteiden toteutumisen. Puhe vaihtelee retoriikaltaan mekaanisesta “ensin – sitten” -puheesta pedagogisia valintoja perusteleviin selontekoihin. Repertuaarissa onnistunut pedagogiikka sijoittuu tilanteisiin, joissa aikuiset ovat tapahtumien ja tavoitteiden tasalla. Näitä tilanteita olivat tyypillisimmin pienryhmätoiminta ja perushoitotilanteet. Yksi kertojista kuvaa, että onnistuneelle päivälle on

tehty etukäteen suunnitelma, joka on käyty yhdessä läpi tiimin kesken: ”*Kukin tietää mitä tekee ja missä välissä*”.

Aamupala klo 8, hyvä ruokarauha säilyy koko ap ajan, lapsia ~9 ja aikuisia 2 (kolmas aikuinen tulee iltavuoroon). Aamupalan jälkeen jakaudutaan kahteen eri tilaan, joissa lapset saavat miettiä mitä tekevät. Ennen aamupäivän ulkoilua ohjattua toimintaa esim. media-tuokio. Ulkoilulle siirrytään pienryhmissä rauhassa vessan kautta. VO28S

Ruokailusta siirrymme portaittain vessaan ja päivälevolle. Ryhmän aikuiset ovat jo ennalta sopineet, mihin kukin aikuinen asettautuu; vessaan, ruokatilaan tai lepohuoneen ovelle. Lepohuoneen ovella aikuinen ottaa tulijan syliin ja silitellen kantaa omalle lepopaikalle. Lapsi peitellään omaan sänkyyn ja hänelle toivotetaan hyvät päiväunet. Kun kaikki lapset ovat saapuneet lepohuoneeseen, yksi ryhmän aikuisista alkaa lukea leposatua ja kaksi muuta silittelevät lapsia uneen. Lepohetkeltä lapset siirtyvät yksitellen, oman unentarpeensa mukaan, toiseen huoneeseen leikkimään tai puuhailemaan pöydän ääressä. VO5S

Aamupalan jälkeen pieni tuokio ja leikkiä kunnes lähdetään ulkoilemaan. Ennen ulkoilua vessakäynnit. Ulkopuolelta jälleen tullaan sisälle, riisutaan ja käsipesulle ja ruokailuun. Vessan kautta unten maille. Sadun kuuntelua ja silitelyä. Välipalalle vessan kautta. Leikkiä. Ja vielä ulkoilemaan. VO31KK

Henkilöstön kontrollia tuottava puhe sijoittuu useasti pienryhmätoiminnan kuvauksiin. Pienryhmätoimintaa käsittelevä puhe on yksi aineistossa eniten esiintyvistä merkityssisällöistä sensitiivisyyden ja arkipedagogiikan ohella, ja näin ollen se tuotetaan yhdeksi keskeiseksi laadukkaan alle kolmivuotiaiden pedagogiikan tekijäksi. Kertomuksissa pienryhmätoiminta arvotetaan selkeästi tärkeäksi, sillä se nostetaan esiin muuten mekaanisen puheen keskeltä. Pienryhmätoimintaa perustellaan muun muassa aikuisen kontrollilla, lapsen edulla, kiireettömyydellä sekä suunnitellun toiminnan mahdollistamisella. Pienryhmätoimintaa kuvailevasta puheesta nousee esiin näkemys, jonka mukaan pienissä ryhmissä toimiminen edesauttaa tavoitteellisen varhaiskasvatuksen toteuttamisessa. Muutamassa kertomuksessa avataan lisäksi pienryhmien muodostamisen tekijöitä, kuten esimerkiksi lasten ikä, tuentarve, taitotaso tai saapumisaika.

Lapset on jaettu pienryhmiin, jolloin ei tule massojen liikuttamista ja hallintaa vaan enemmän yksilöllisempää kohtaamista ja on myös vähemmän ristiriitoja lasten kesken. VO7S

Hetken päästä aletaan pikkuhiljaa jakamaan lapsia pienryhmiin. Toinen pienryhmä aloittaa ulkoilusta ja toinen pienryhmä yhteisestä sisätoiminnasta. Pienryhmät on jaettu siten, että sellaiset lapset, jotka tulevat vasta yhdeksältä saavat jäädä suoraan ulkoleikkeihin. Pienryhmissä on myös huomioitu mm. lasten iät ja tuentarpeet sekä avustajien sijoittuminen. Sisällä aloittava pienryhmä aloittaa yhteisen toiminnan yhteisellä siivoushetkellä. VO17KK

Tiimissä minun ennakkosuunnitelman pohjalta pienryhmiin jako ja toiminta lähtee vasuissa ilmenneistä lasten kiinnostusten kohteista. Jokaisella kasvattajalla selkeä käsitys tulevasta toiminnasta ja suuri sitoutumisen aste. Tästä muodostuu onnistunut päivä. VO25LTO

Pienryhmätoiminta on käyty perusteellisesti läpi jokaisen tiimin työntekijän kanssa ennalta, jotta toiminta pysyy pedagogisena jokaisessa pienryhmässä. VO28S

Kukin tietää mitä tekee -tulkintarepertuaarissa pedagogisesti onnistunut päivä syntyy henkilöstön yhteistyöstä, suunnitelmallisuudesta ja sitoutumisesta tavoitteisiin. Muutamassa kertomuksessa mainitaankin suunnitelma, viikkosuunnitelma, tavoitteet tai lapsen vasu. *Kukin tietää mitä tekee* -tulkintarepertuaarissa laadukas pedagogiikka liitetään siten tavoitteellisuuteen ja suunnitelmiin. Kuitenkin vain yhdessä kertomuksessa viitataan varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) oppimisen alueisiin ja vain muutamassa kertomuksessa kuvataan konkreettisesti, miten tavoitteellisuus näkyy varhaiskasvatuksen arjessa.

Yhteisvoimin pinoamme palikoita ja palikoista muodostuu linna korkeine torneineen. Nimeän puuhastelun yhteydessä sijaintikäsitteitä ja värejä: "Laitetaan punainen palikka sinisen viereen. Vihreä palikka menee punaisen taakse.". Viikkosuunnitelmassa "Tutkin ja toimin ympäristössäni"-sarakkeeseen on suunniteltu sijaintikäsitteiden käsittelyä. -- Leikistä siirrymme jumppasaliin. Pääsiäispupu on piilottanut sinne pääsiäismunia. Otamme sijaintikäsitteitä lisää haltuun aivan huomaamatta. VO13KM

Kukin tietää mitä tekee -tulkintarepertuaarissa aikuisen kontrolli ja rutiinit tuotetaan arjen sujuvuutta helpottaviksi tekijöiksi. Tulkintarepertuaarissa struktuuri ja rutiinit eivät palvele kuitenkaan vain aikuista, vaan repertuaari sisältää myös lapsen turvallisuudentunnetta ja omatoiminnanohjausta arvostavaa puhetta. Eräs varhaiskasvatuksenopettaja toteaaakin, että päivä on onnistunut, kun struktuuri on riittävän selkeä ja johdonmukainen jatkumo siihen, mihin lapset ovat tottuneet. Päivä sisältää paljon toistoa aiemmin opituista asioista ja lyhyitä hetkiä uusien asioiden käsittelyyn.

6.1.4 Riittämättömyyden tulkintarepertuaari

Sellainen päivä, että kaikki kasvattajat ovat paikalla, niin että on mahdollista jakautua pienryhmiin. VO12S

Neljäs aineistosta löytynyt tulkintarepertuaari, *riittämättömyyden tulkintarepertuaari*, on aineiston suppein puhekokonaisuus. Riittämättömyyden tulkintarepertuaari ansaitsee kuitenkin oman lukunsa ja paikkansa tutkimustuloksissa, sillä se eroaa muista tulkintarepertuaareista merkittävästi. Aineistonkeruussa kohderyhmän tehtävänantona oli kuvailla pedagogisesti onnistunutta päivää. Varhaiskasvatuksen opettajat saivat siis kertoa esimerkiksi pedagogisesti ideaalista tai heidän kokemuksiinsa perustuvasta onnistuneesta päivästä alle kolmivuotiaiden lasten ryhmässä. Näistä

lähtökohdista käsin on yllättävää, että aineistosta puski esiin diskurssi, jossa opettajat tuottavat riittämättömyyden tunnetta tai puutteellisia resursseja kuvaavaa puhetta.

Riittämättömyyden tulkintarepertuaari rakentuu pääosin epäsuorista ilmaisuista ja rivien väliin jäävästä puheesta. Tulkintarepertuaarissa onnistunut pedagogiikka tuotetaan vaikeasti toteutettavaksi ja opettajien vaikutusvallan ulkopuolelle. Opettajat tuovat riittämättömyyttä esiin muun muassa aikuisten läsnäolosta puhuessaan. Repertuaarissa viitataan joko suorasti tai epäsuorasti henkilöstöresursseihin, esimerkiksi ilmaisuilla kuten *“mahdollisuutta siihen [pedagogiselle toiminnalle] ei usein ole henkilöstöresurssien tai muutoin muuttuvien tilanteiden vuoksi”*, *“tämä edellyttää, että lepohetken alkupuolella aikuisia on tarpeeksi paikalla, eikä kokouksia tms.”* tai *“kaikki aikuiset ovat paikalla”*. Riittämättömyyden tulkintarepertuaarissa onnistunutta pedagogiikkaa rakennetaan sen varaan, että kaikki tiimin jäsenet ovat paikalla.

Riittävien resurssien lisäksi riittämättömyyden tulkintarepertuaarissa viitataan aikaan, joka tuotetaan esteeksi laadukkaalle pedagogiikalle. Kiire nähdään haasteena, johon opettajat eivät pysty aina vaikuttamaan. Kiirettä kuvataan puheenparsilla, kuten *“ehtii”*, *“on aikaa”* tai *“on mahdollista”*. Opettajien puheessa ajan puute vaikuttaa usein negatiivisesti lapsen yksilölliseen, osallistavaan ja sensitiiviseen kohtaamiseen sekä leikin ohjaamiseen. Lasten kanssa vietetty aika ehdollistetaan ja puhujat kuvaavat sitä valintatilanteen kautta.

Tällä hetkellä ryhmämme lapset ovat niin pieniä (vain kolme yli 2-vuotiaista), että ryhmiin jakaminen ja pedagogiikan toteuttaminen on välillä haasteellista. Ihanteellisena päivänä kuitenkin ryhmiin jako onnistuu tasaisesti. Onnistuneena päivänä ehdin huomioda jokaisen lapsen yksilöllisesti ja sensitiivisesti. Minulla on aikaa tarttua lasten aloitteisiin ja ohjata leikkiä. Saamme myös tuokion toteutettua kiireettömästi pienryhmissä ja lasten omille ideoille jää myös tilaa.

VO18LH

Muutamassa kertomuksessa lasten ikä tuotetaan esteeksi onnistuneelle pedagogiikalle. Yllä olevassa sitaatissa pedagogiikan toteuttaminen koetaan haastavaksi lasten nuoren iän vuoksi. Toinen varhaiskasvatuksen opettaja kuvaa, että *“oikeasti pienien”* kanssa toiminta on iän vuoksi pääosin hoidollista. Ikäpuheella opettajat siirtävät vastuun pedagogiikan laadusta oman toimivaltansa ulkopuolelle ikään kuin onnistunut pedagogiikka vaatisi tietynlaisen lapsiryhmän.

Riittämättömyyden tulkintarepertuaarissa puheesta nousee esiin tyytymättömyys tauko-, palaveri- ja SAK-aikakäytäntöihin. Muutamassa kertomuksessa mainitaan, että onnistuneena päivänä jokainen työntekijä ehtii pitää tauon haluamallaan tavalla. Yksi opettaja vielä peräänkuuluttaa, että *“Huom! tiimipalaveri ei ole taukoa”*. Varhaiskasvatuksen opettaja toivoo lisäksi riittävästi aikaa

ja rauhaa tiimin palaveriin. Myös SAK-aika nostetaan repertuaarissa esiin riittämättömyyspuheen kautta. SAK-aikaa kuvataan aineistossa seuraavilla lainauksilla: *“lisäksi ehdin pitää SAK-aikaa”* ja *“Onnistuneena päivänä myös ehdin pitää suunnittelu-aikaa riittävästi, eikä tarvitse potea huonoa omatuntoa ryhmästä poistuessa”*.

Kun muissa tulkintarepertuaareissa onnistunut pedagogiikka syntyy varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisesta toiminnasta, kuten lämpimästä vuorovaikutuksesta, lapsen äärelle pysähtymisestä, oppimisen mahdollistamisesta joka hetkellä sekä suunnitelmallisesta toiminnasta, riittämättömyyden tulkintarepertuaarissa alle kolmivuotiaiden pedagogiikan laatua tuotetaan ulkoapäin.

6.2 Laadun prosessitekijöiden esiintyminen opettajien kertomuksissa

Tässä luvussa pohdin laadun esiintymistä varhaiskasvatuksen opettajien puheessa Karvin varhaiskasvatuksen laadun prosessitekijöiden (Vlasov ym., 2018) näkökulmasta. Karvin varhaiskasvatuksen laadun prosessitekijöitä ovat *Henkilöstön ja lapsen välinen vuorovaikutus, Pedagoginen suunnittelu, dokumentointi, arviointi ja kehittäminen, Pedagoginen toiminta ja oppimisympäristöt, Johtaminen pedagogisen toiminnan tasolla, Vertaisvuorovaikutus ja ryhmän ilmapiiri, Henkilöstön keskinäinen vuorovaikutus ja monialainen yhteistyö sekä Henkilöstön ja huoltajien välinen vuorovaikutus*. En huomioi pohdinnassa *Johtaminen pedagogisen toiminnan tasolla* -prosessitekijää, sillä tutkimukseni ei tarjoa näkökulmaa johtamiseen. Jätän pohdinnan ulkopuolelle lisäksi oppimisympäristön rakentamista ja monialaista yhteistyötä kuvaavat laadun indikaattorit, sillä niihin on haasteellista ja jokseenkin hedelmätöntä paneutua vain yhtä onnistunutta päivää kuvaavien kertomuksien pohjalta.

Pohdin prosessitekijäkohtaisesti, mitä laadun prosessitekijän esiintyminen, vähäinen esiintyminen tai poissaolo kertomuksissa kertoo opettajien arvioimasta onnistuneesta pedagogiikasta. Se, että jokin laadunäkökulmista ei nouse aineistossa esiin, ei tarkoita, etteikö varhaiskasvatus olisi laadukasta alle kolmivuotiaiden ryhmässä. Koen kuitenkin, että varhaiskasvatuksen opettajien puheen analysoiminen laadun prosessitekijöiden näkökulmasta tarjoaa tietoa varhaiskasvatuksen opettajien arvoista ja siitä, vastaako opettajien onnistuneena kuvailema pedagogiikka tieteelliseen näyttöön pohjautuvaa laadukasta pedagogiikkaa.

Yhdistän analyysissa *Pedagogisen suunnittelun, dokumentoinnin, arvioinnin ja kehittämisen* prosessiteki­jän *Pedagogisen toiminnan ja oppimisympäristöjen* kanssa, ja käytän näistä prosessiteki­jöistä nimitystä *Pedagoginen toiminta*. Yhdistän lisäksi *Vertaisvuorovaikutuksen ja ryhmän ilmapiirin* ja *Henkilöstön keskinäisen vuorovaikutuksen ja monialaisen yhteistyön* prosessiteki­jät *Henkilöstön ja huoltajien välisen vuorovaikutuksen* prosessiteki­jän kanssa käyttämällä kokonaisuudesta nimeä *Lasten keskinäinen sekä henkilöstön ja huoltajien välinen vuorovaikutus*.

Henkilöstön ja lapsen välinen vuorovaikutus

Henkilöstön ja lapsen välisen vuorovaikutuksen prosessiteki­jä esiintyy keskeisenä laadun tekijänä alle kolmivuotiaiden pedagogiikkaa kuvailevissa kertomuksissa. Aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta kuvataan laadun prosessiteki­jän mukaisesti erityisesti *Aikuinen kohtaa lapsen* - ja *Oppimisen kokonaisvaltaisuus* -tulkintarepertuaareissa. Henkilöstön ja lapsen välistä vuorovaikutusta kuvaavien prosessiteki­jöiden ensimmäinen indikaattori esittää, että vuorovaikutus on myönteistä, välittävää, kannustavaa ja hellää, ja henkilöstö on sitoutunut lapseen ja lapsiryhmään (Vlasov ym., 2018, s. 75). Aineistossa lämmintä vuorovaikutusta käsitteleviä ilmaisuja löytyy lukuisia ja lapsen yksilöllisen kohtaamisen kuvaaminen on yksi eniten esiintyneimpiä onnistuneen pedagogiikan esimerkkejä. Näkökulma on kuitenkin pääsääntöisesti lapsiyksilössä eikä lapsiryhmässä. Yksi opettaja kirjoittaakin, että pedagogisesti päivä on onnistunut *“kun jokainen lapsi on saanut vuorovaikutusta ryhmän aikuisilta”*.

Toisessa laadun indikaattorissa henkilöstöltä odotetaan vastavuoroista vuorovaikutusta, joka vastaa lasten kehitystä, kiinnostuksen kohteita sekä oppimisen valmiuksia (mt.). Alle kolmivuotiaiden lasten kehitys ja oppimisen valmiudet nousevat kertomuksista useimmiten kielen kehitystä käsittelevän puheen kautta. Kertomuksissa viitataan esimerkiksi siihen, miten alle kolmivuotiaiden sanavarastoa on tärkeä kartuttaa tai miten kielen kehityksen tukeminen luonnistuu helposti perustoimintojen ohessa. Lasten kehitys on huomioitu joissakin toiminnan perusteluissa ja opettajien lapsiin kohdistuvien odotusten kuvauksissa. Riittämättömyyden tulkintarepertuaarissa lasten ikä mainitaan kuitenkin välillä “pedagogisen toiminnan” esteeksi. Vastavuoroisen vuorovaikutuksen, joka huomioi lapsen kehityksen ja oppimisen valmiudet,

kuvauksia esiintyy kuitenkin riittämättömyyspuhetta enemmän. Lasten kiinnostuksen kohteisiin ja niiden huomioimiseen toiminnan lähtökohtana viitataan useasti.

Henkilöstön ja lapsen välisen vuorovaikutuksen prosessitekijän kolmas indikaattori linjaa, että henkilöstön tulee toimia sensitiivisesti ja olla virittyneitä lasten aloitteille sekä valmiita vastaamaan aloitteisiin lasten osallisuutta ja toimijuutta tukevalla tavalla (Vlasov ym., 2018, s. 75). Lasten aloitteisiin viitataan kertomuksissa suorilla ilmaisuilla, kuten “lasten aloitteille jää tilaa”, “on aikaa ottaa lasten ajatukset mukaan toiminnan suunnitteluun” tai “minulla on aikaa tarttua lasten aloitteisiin”. Lisäksi muutamassa kertouksessa lasten aloitteet ja aloitteiden eteenpäin vieminen ilmenevät epäsuorasti. On kuitenkin harvinaista, että opettajat kuvaavat konkreettisesti, miten lasten aloitteisiin tartutaan tai miten lasten ääntä nostetaan esiin. Varhaiskasvatuksen opettajien onnistunutta pedagogiikkaa tuottavan puheen perusteella opettajat selvästi siis tiedostavat lapsen aloitteisiin tarttumisen ja osallisuuden tukemisen tärkeyden, mutta epäselväksi jää, miten opettajat toimivat osallisuutta vahvistaakseen.

Neljäs indikaattori käsittelee kielen kehityksen tukemista: *“Henkilöstö käyttää kieltä mahdollisimman rikkaalla ja monipuolisella tavalla lasten ikä- ja kehitystaso huomioiden. Henkilöstö mukauttaa kielenkäyttönsä lapsen kokemusmaailmaan, sanoittaa toimintaa kielellisesti ja innostaa lapsia osallistumaan päivittäiseen kielelliseen vuorovaikutukseen omien edellytystensä ja taitojensa mukaisesti.”* (Vlasov ym., 2018, s. 75). Lapsen kielen kehityksen tukemista käsittelevä indikaattori nousee esiin erityisesti oppimisen kokonaisvaltaisuuden tulkintarepertuaarissa, joka rakentuu osin kielenkehityspuheelle. Kielenkehityspuheessa korostetaan aikuisen roolia arjen toimintojen ja ilmiöiden nimeämisessä ja sanoittamisessa. Lisäksi kirjojen luku ja laulaminen mainitaan useissa kertomuksissa. Viides henkilöstön ja lapsen välistä vuorovaikutusta kuvaava indikaattori vaatii henkilöstöä huomioimaan ryhmän kaikki lapset ja ymmärtämään lasten erilaisia ilmaisun tapoja. Joistakin kertomuksista on tunnistettavissa erilaisia ilmaisun tapoja, kuten elekieli ja kuvien käyttö. Kaikkien lasten huomioimiseen viitataan sen sijaan toistuvasti ja lapsen yksilöllinen huomioiminen onkin lähes kaikissa tulkintarepertuaareissa yksi keskeisistä sisällöistä, vaikka näkökulma vaihtelee: *Aikuinen kohtaa lapsen* -tulkintarepertuaarissa painotetaan aikuisen herkkyyttä, *Oppimisen kokonaisvaltaisuus* -repertuaarissa lasten kiinnostuksen kohteita ja *Kukin tietää mitä*

tekee -tulkintarepertuaarissa pienryhmätoimintaa lapsen yksilöllisen huomioimisen mahdollistajana.

Näiden havaintojen perusteella voidaan todeta, että henkilöstön ja lasten välistä laadukasta vuorovaikutusta kuvaava prosessitekijä nousee huomattavasti esiin opettajien onnistunutta pedagogiikkaa kuvaavassa puheessa, vaikka esimerkiksi riittämättömyyden tulkintarepertuaarissa oli myös laadun prosessitekijän vastaisia puheenvuoroja. Lasten aloitteisiin tarttuminen mainitaan useissa kertomuksissa, mutta mitä se käytännössä tarkoittaa jää kertomusten valossa epäselväksi. Tämän pohdinnan perusteella voidaan todeta, että opettajat arvottavat yksilöllistä kohtaamista korkealle ja siltä osin laatu toteutuu ainakin puheen tasolla.

Pedagoginen suunnittelu, dokumentointi, arviointi ja kehittäminen

Pedagogisen suunnittelun, dokumentoinnin, arvioinnin ja kehittämisen prosessitekijässä laadun indikaattorit käsittävät opetussuunnitelman mukaisen toiminnan suunnittelun, dokumentoinnin, arvioinnin ja kehittämisen lapsen oppimista ja kehitystä tukevalla tavalla sekä säännöllisen lasten arjen havainnoinnin ja dokumentoinnin varhaiskasvatuksessa. (Vlasov ym., 2018, s. 75.) *Kukin tietää mitä tekee* -tulkintarepertuaarissa toiminnan suunnittelu nousee esiin, mutta vain yhdessä kertomuksessa viitataan varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2018) ja kahdessa lapsen henkilökohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Havainnoinnista kerrotaan muutamassa kertomuksessa ja kertomusten mukaan havainnointia käytetään pedagogisesti lapsen mielenkiinnon kohteiden selvittämiseen. Suunnittelun toiminnan lähteeksi mainitaankin usein lapsen mielenkiinnon kohteet. Toiminnan dokumentointi tai arviointi ei esiintynyt ainoassaan kertomuksessa, joten ne eivät saa roolia opettajien pedagogisesti onnistuneissa päivissä. Tämä herättää kysymyksen toteutetaanko alle kolmivuotiaiden ryhmissä kuitenkin säännöllistä dokumentointia ja toiminnan arviointia.

Pedagogisen toiminnan ja oppimisympäristöjen prosessitekijä koostuu seitsemästä indikaattorista, jotka käsittelevät toiminnan sisältöjä ja tavoitteellisuutta, vahvuuskeskeistä pedagogiikkaa, oppimisympäristöä ja lapsen tukea. Varhaiskasvatuksen toiminnan tulee olla lapsille merkityksellistä, oppimaan haastavaa ja innostavaa, ja lapsen yksilöllisyys tulee huomioida niin, että jokainen lapsi oppii tunnistamaan ja löytämään omat vahvuutensa ja kiinnostuksen kohteensa.

(Vlasov ym., 2018, s. 75.) Tavoitteelliseen toimintaan viitataan vain muutamassa kertomuksessa ja tyypillisesti ilman tavoitteiden konkretisointia. Tavoitteista ja suunnitelmista puhuttaessa varhaiskasvatuksen opettajat vetoavat arjen joustavuuteen ja lapsen mielenkiinnonkohteisiin tarttumiseen. Vahvuuskeskeinen pedagogiikka nousee esille etenkin *Aikuinen kohtaa lapsen* -tulkintarepertuaarissa: lapsen vahvuuksia ja oppimisen iloa korostavaa puhetta löytyykin aineistosta tyydyttävästi. Se, miten varhaiskasvatuksen opettajat haastavat lapsia oppimaan, ei selviä kertomuksista. Lapsen yksilöllinen kohtaaminen on yksi aineiston keskeisimpiä teemoja lapsen mielenkiinnon kohteiden korostamisen ohella, joten tämä laadun osa-alue näyttäytyy varhaiskasvatuksen opettajien onnistunutta pedagogiikkaa tuottavassa puheessa selkeästi. Lapsen tuen toteuttaminen mainitaan suoraan vain yhdessä kertomuksessa kuvien käyttöön viitaten. Kuvien käyttö esiintyy useammassakin kertomuksessa, mutta eri näkökulmasta. Tuen toteuttaminen näkyy epäsuorasti myös *Aikuinen kohtaa lapsen* -tulkintarepertuaarissa, jossa korostuu lasten yksilöllisten erojen huomioiminen.

Pedagogisen toiminnan ja oppimisympäristöjen prosessitekijässä toimintaa kuvataan leikkiin, liikkumiseen, taiteisiin ja kulttuuriperintöön perustuvana monipuolisena pedagogisena toimintana, joka tarjoaa lapsille myönteisiä oppimiskokemuksia ja edistää oppimisen alueiden sekä laaja-alaisen osaamisen mukaisten tavoitteiden toteutumista (Vlasov ym., 2018, s. 75). Kertomuksissa esiintyvät toiminnan sisällöt pyörivät pääsääntöisesti perustoimintatilanteiden ympärillä. Musiikki-, kuvataide- ja liikuntahetket mainitaan muutaman kerran ja nämä hetket ovat suunnitelmallisia ja tavoitteellisia, vaikkakin myös avoimia lasten spontaaneille aloitteille ja ideoille. Prosessitekijän mukaan myös ruokailutilanteet, lepoa hetket, siirtymät, pukemistilanteet ja muut perustoiminnot tulee toteuttaa pedagogisesti tavoitteellisenä (Vlasov ym., 2018, s. 75). Perustoimintojen pedagogisuutta käsittelevää puhetta esiintyy aineistossa runsaasti, erityisesti *Oppimisen kokonaisvaltaisuus* -tulkintarepertuaarissa. Tulkintarepertuaarissa painotetaan oppimisen kaikkiallisuutta ja oppimisen areenana toimivatkin useimmiten perustoimintatilanteet. Tavoitteellisuus perustoiminnoissa näyttäytyy kuitenkin lähinnä struktuurin, esimerkiksi aikuisten sijainnin tai pienryhmätoiminnan, kautta.

Nämä prosessitekijät esiintyvät osittain varhaiskasvatuksen opettajien onnistunutta pedagogiikka tuottavassa puheessa. Lapsen mielenkiinnon kohteet, yksilöllinen kohtaaminen sekä pedagogiikan ylläpitäminen perustoimintatilanteisiin nousevat kertomuksissa vahvasti esiin, mutta

suunnitelmallisuuteen ja tavoitteellisuuteen viitataan useimmiten vain pinnallisesti. *Oppimisen kokonaisvaltaisuus* -repertuaarissa suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus saavat lähes negatiivisen sävyn, sillä aikuisen asettamat tavoitteet tai laatimat suunnitelmat tulkitaan lasten osallisuuden esteeksi. Varhaiskasvatussuunnitelman oppimisen sisällöt mainitaan suoraan vain yhdessä kertomuksessa ja oppimisen sisältöjä vastaavaan toimintaan viitataan vain muutamia kertoja (esimerkiksi musiikki- ja liikuntahetkien maininnoissa tai kuvauksissa). Tutkimustuloksissa tavoitteet ja suunnitelmallisuus tuotetaan puheessa useimmiten onnistuneen varhaiskasvatuksen ulkopuolelle, sillä tyypillisesti tavoitteista ja suunnitelmallisuudesta puhuttaessa opettajat alleviivaavat toiminnan keskeisiksi tekijöiksi joustavuuden ja lapsen mielenkiinnonkohteet. Kertomuksissa on kuitenkin myös mainintoja lasten varhaiskasvatussuunnitelmista ja lasten kiinnostuksen kohteista toiminnan suunnittelun alkulähteinä. Dokumentointiin tai arviointiin ei viitata kertomuksissa lainkaan.

Lasten keskinäinen sekä henkilöstön ja huoltajien välinen vuorovaikutus

Vertaisvuorovaikutuksen ja ryhmän ilmapiirin prosessitekijässä kuvataan myönteistä ilmapiiriä ja oppimisympäristöä, jossa henkilöstö ja lapset yhdessä muodostavat oppijoiden yhteisön. Jotta tällainen ympäristö toteutuu, henkilöstön tulee rakentaa ja ohjata ryhmän toimintakulttuuria systemaattisesti siten, että se edistää, pitää yllä ja kehittää yhteenkuuluvuutta sekä mahdollistaa monipuolisten kaverisuhteiden muodostumisen. (Vlasov ym., 2018, s. 75.) Myönteinen ilmapiiri rakentuu opettajien kertomuksissa lähinnä aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen ja aikuisen luomalle turvallisen oppimisympäristön varaan. Vain yhdessä kertomuksessa viitataan suoraan alle kolmivuotiaiden kaverisuhteisiin. Parissa kertomuksessa opettajat kuvaavat myös omaa rooliaan lasten keskinäisen vuorovaikutuksen vahvistamisessa ja ryhmäytymisen tukemisessa. Yksi opettaja kertoo esimerkiksi tilanteesta, jossa yksin leikkivät lapset joutuvat konfliktiin. Opettajan avulla konflikti ratkeaa ja syntyy usean leikkijän muodostama leikillinen kohtaaminen. Kokonaiskuvassa lasten keskinäisen vuorovaikutuksen vahvistaminen tai ryhmäytymisen tukeminen eivät kuitenkaan nouse onnistuneen pedagogiikan keskeisiksi tekijöiksi. Kertomusten perusteella lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen tukeminen arvotetaan lasten välisten suhteiden vahvistamista tärkeämmäksi.

Ryhmän myönteisen ilmapiirin tukemiseksi henkilöstön on varmistettava, että jokaisella lapsella on hyvä olla varhaiskasvatuksessa. Tällöin lapset kokevat tulevansa kuulluksi sekä arvostetuiksi sellaisina kuin ovat. Henkilöstön on rakennettava ja ylläpidettävä ilmapiiriä, joka perustuu lasten yksilöllisten erojen sekä erilaisten kulttuurien, uskontojen ja katsomusten arvostamiselle. (Vlasov ym., 2018, s. 75.) Varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksissa esiintyy runsaasti hyvinolonpuhetta, esimerkiksi suorina viittauksina lasten hyvään oloon tai sitten epäsuorasti ilon ja hoivan kuvauksissa. Lapsen kuulemiseen viitataan valtaosassa kertomuksista ja se nouseekin yhdeksi onnistuneen pedagogiikan keskeiseksi tekijäksi. Yhdessäkään kertomuksessa ei käsitellä monikulttuurisuutta, mutta lasten taustojen tai ominaisuuksien kuvaaminen ovat kertomuksissa muutenkin harvinaisia.

Henkilöstön keskinäistä vuorovaikutusta ja henkilöstön sekä huoltajien välistä vuorovaikutusta kuvaavat prosessitekijät käsittelevät luottamukseen ja arvostukseen perustuvaa vuorovaikutusta, ammatillisia velvollisuuksia ja vastuita sekä huoltajien osallistaminen varhaiskasvatuksen suunnittelussa, toiminnassa ja arvioinnissa (Vlasov ym., 2018, s. 75). Varhaiskasvatuksen opettajien pedagogisesti onnistunutta päivää kuvailevissa kertomuksissa keskitytään pääsääntöisesti aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen ja kohtaamiseen. Henkilöstön keskinäistä vuorovaikutusta sekä huoltajien kanssa käytävää vuorovaikutusta kuvataan muutamissa kertomuksissa. Esimerkiksi *Aikuinen kohtaa lapsen* -tulkintarepertuaarissa esille nousee puhetapa, jossa onnistuminen syntyy positiivisen palautteen antamisesta kollegalle tai vanhemmalle. Yhteistyöhön vanhempien kanssa viitataan myös ohimennen tulo- ja hakutilanteiden kuvauksissa. Näissä opettajat korostavat lapsen ja vanhemman lämmintä kohtaamista, joka vastaa prosessitekijän mukaista luottamuksellista ja kunnioittavaa suhdetta. Huoltajien osallisuutta ei käsitellä kertomuksissa. Kaiken kaikkiaan henkilöstön keskinäiseen ilmapiiriin viitataan harvoin ja henkilöstön ja vanhempien välistä vuorovaikutusta kuvaillaan niukasti ja pintapuolisesti.

7 Pohdinta

Tässä luvussa pohdin tutkimukseni keskeisiä löydöksiä ja uusia näkökulmia, sekä avaan tutkimukseni haasteita tutkimustulosten tulkinnan ja tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta. Lisäksi tarkastelen tutkimukseni tuloksia suhteessa alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatusta ja sen laatua koskevaan tutkimukseen. Lopuksi esitän jatkotutkimusehdotelmia ja sovelluksia tutkimuksessa paljastuneiden kehittämiskohteiden ratkaisemiseksi.

7.1 Tutkimuksen teoreettinen kontribuutio

Alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatusta on tutkittu opinnäytetöissä viime vuosina kiitettävästi (esim. Honkanen, 2013; Lindberg, 2016; Tuominen, 2021). Tämän tutkimuksen keskeinen teoreettinen kontribuutio on varhaiskasvatuksen opettajien alle kolmivuotiaiden pedagogiikalle antamien merkitysten näkyväksi tekeminen laadun näkökulmasta. Vaikka tutkimuksen tehtävänä ei ollut suoraan selvittää, miten varhaiskasvatuksen opettajat kertovat laadukkaasta pedagogiikasta, tutkimus osoitti onnistuneen pedagogiikan käsitteen kautta, millaisia asioita varhaiskasvatuksen opettajat arvottavat alle kolmivuotiaiden pedagogiikassa. Karvin laadun prosessitekijät (Vlasov ym., 2018) auttoivat syventämään ymmärrystä siitä, mitä varhaiskasvatuksen opettajien tärkeinä pitämät asiat vihjaavat alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatuksen laadusta. Valitsin laadun prosessitekijät tutkimukseni teoreettiseksi kehykseksi, sillä laadun prosessitekijät kuvaavat konkreettisesti varhaiskasvatuksen ammatillisiin ja toimintakulttuuriin liittyviä vaatimuksia ja varhaiskasvatuksen toimintoja kuvaavia ydintekijöitä (Kangas ym., 2021, s. 175).

Varhaiskasvatuksen laki- ja suunnitelmauudistuksen myötä pedagogiikan painopisteet ovat muuttuneet ja tällä tutkielmalla pyrin tuottamaan uutta tietoa siitä, mitä on alle kolmivuotiaiden pedagogiikka. Koin laadun näkökulman huomioimisen tärkeäksi, sillä kaksivuotisen esiopetuksen myötä varhaiskasvatuksen opettajien osaaminen tulee todennäköisesti jakautumaan jatkossa epätasaisesti varhaiskasvatusryhmissä. Tutkimukseni keskeinen anti on, että se tarjoaa näkökulmia alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseen pedagogisella tasolla. Koska aineistonkeruun tehtävänanto ei suoraan ohjannut varhaiskasvatuksen opettajia kertomaan

laadusta, ja kyseessä oli eläytymiseen perustuva menetelmä, ei näistä tutkimustuloksista voida kuitenkaan vetää yleistettäviä johtopäätöksiä alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatuksen tilasta tai laadusta.

Tutkimuksen aineistosta nousi kirkkaasti esiin puhetapa, joka korosti aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen laatua. *Aikuinen kohtaa lapsen* -tulkintarepertuaarissa sensitiivinen vuorovaikutus tuotettiin onnistuneen pedagogiikan keskeiseksi kriteeriksi. Aikuisen sensitiivisyys, lapsen yksilöllinen kohtaaminen ja kuuleminen toistuivat aineistossa lukuisia kertoja. Sensitiivistä vuorovaikutusta ja aikuisen herkkyyttä lapsen aloitteille pidetään laadukkaan varhaiskasvatuksen keskiössä (esim. Kalliala, 2008; Hännikäinen & Rutanen, 2013; Hännikäinen, 2017; Ahonen & Roos, 2021). Tarve laadukkaalle vuorovaikutukselle korostuu, kun varhaiskasvatuksen ja pedagogisen toiminnan subjekteina ovat pienet lapset (Hännikäinen, 2016, s. 60). Toisin kuin Rentzoun (2019) tutkimuksessa, joka käsitteli hoivaa kreikkalaisessa varhaiskasvatuksessa, näyttää siltä, että suomalaiset varhaiskasvatuksen opettajat eivät erota hoivaa ja läheisyyttä ammatti-identiteetistään tai velvollisuuksistaan opettajina. Lapsen tasolle asettuminen, sylin tarjoaminen ja perustoiminnoissa tukeminen esiintyivät varhaiskasvatuksenopettajien onnistunutta pedagogiikkaa kuvaavassa puheessa. Näiden tulosten perusteella alle kolmivuotiaiden ryhmien opettajat ovat tietoisia siitä, millaista laadukkaan vuorovaikutuksen tulisi olla aikuisen ja lapsen välillä.

Aikuinen kohtaa lapsen -tulkintarepertuaarissa muodostettiin eräänlaista ihannekuvaa alle kolmivuotiaiden lasten opettajasta, joka on läsnä, sensitiivinen, kannustava ja virittynyt lasten aloitteille niin fyysisesti kuin henkisesti. Hännikäinen (2017, s. 62) kuitenkin huomauttaa, että todennäköisesti kaikki kasvattajat ajattelevat, että juuri noinkin minä toiminkin: olen lämmin ja empaattinen. Kuitenkin esimerkiksi Kallialan (2008, s. 259) tutkimus, joka sijoittui alle kolmivuotiaiden ryhmään, nosti esiin huomattavan suuria eroja aikuisten sensitiivisyydessä ja aktivointitaidoissa. Myös Ahola ja Roos (2021, s. 57) varoittavat, että moni lipsahtaa edelleen kuvaamaan lämmintä vuorovaikutusta liian kevyesti. Sensitiivisen vuorovaikutuksen juuret ovat aidossa läsnäolossa ja sitoutumisessa omaan vuorovaikutuskumppaniin. Vaikka varhaiskasvatuksen opettajat viittasivat sensitiiviseen vuorovaikutukseen useimmissa kertomuksissa, sensitiivisyyspuhe jäi osassa kertomuksista korulausetasolle. Opettajat saattoivat alleviivata, että on tärkeää olla sensitiivinen, mutta eivät kuitenkaan avanneet sensitiivistä

vuorovaikutustapaa käytännössä laisinkaan. Tällöin voidaan vain arvailla, mitä sensitiivisyys heille todellisuudessa tarkoittaa ja onko vuorovaikutus käytännössä laadukasta.

Tutkimuksen toinen merkillepantava löytö oli kokonaisvaltaisen oppimisen korostaminen onnistuneen alle kolmivuotiaiden pedagogiikan keskiössä. *Oppimisen kokonaisvaltaisuus* -tulkintarepertuaari oli laajin aineistosta löytyvä kokonaisuus ja se piti sisällään lapsilähtöisyyttä ja oppimisen laaja-alaisuutta korostavaa puhetta. Tässä tulkintarepertuaarissa onnistunut pedagogiikka oli lapsen äärelle pysähtymistä, tämän aloitteisiin tarttumista ja mielenkiinnon kohteiden selvittämistä. Tämä tulkintarepertuaari mukaili varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) laaja-alaisen osaamisen osa-alueita ja sosiokonstruktivistista lapsikäsitystä. Kokonaisvaltainen oppiminen kuitenkin sijoitettiin valtaosin perushoitotilanteisiin tai lasten omaehtoisen leikin hetkiin. Kertomuksissa kokonaisvaltaiseen pedagogiikkaan viitattiin monilla eri käsitteillä, joten ei ole täysin varmaa, mitä opettajat kussakin kertomuksessa tarkoittivat esimerkiksi kokopäiväpedagogiikalla (Ks. Kettukangas, 2020).

Tutkimustulosten perusteella vaikuttaa siltä, että varhaiskasvatuksen opettajien osallisuuden ymmärtämisessä on ristiriitoja. *Oppimisen kokonaisvaltaisuuden* -tulkintarepertuaarissa korostettiin lapsen osallisuutta, esimerkiksi viittaamalla lapsen mielenkiinnon kohteiden huomioimiseen ja lapsen kuulemiseen, mutta vähäteltiin aikuisjohtoisuutta ja suunnitelmallisuutta. Kankaan (ym., 2021, s. 92) mukaan osallisuuden pedagogiikassa jokaiselle lapselle on tärkeää mahdollistaa omanlaisensa ilmaisutapa ja pyrkiä tukemaan ymmärretyksi tulemistä. Kertomuksien perusteella varhaiskasvatuksen opettajat olivat sisäistäneet tämän ajatuksen hyvin. Karvin varhaiskasvatuksen laatua käsittelevässä selvityksessä (Repo ym., 2019, s. 72) havaittiin puutteita etenkin alle kolmivuotiaiden osallisuuden toteutumisessa. Vastaajat toivat esiin, että ajan löytäminen lasten kuunteluun ja havainnointiin on haastavaa. Lisäksi lasten nuori ikä (alle 3-vuotiaat) nähtiin osallisuutta estäväksi tekijäksi. Pienten lasten tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden havainnoimisessa ja niiden hyödyntämisessä oli puutteita. Tämän tutkimuksen tulokset eivät mukailleet Karvin selvityksen (mt.) esiin nostamia puutteita alle kolmivuotiaiden osallisuudessa, vaan lasten kiinnostuksen kohteiden selvittäminen toistui monissa kertomuksissa.

Ahonen ja Roos (2021, s. 61–62) huomauttavat, että vaikka osallisuudesta onkin puhuttu aktiivisesti jo useita vuosia, siihen liitetään edelleen virheellisiä uskomuksia. Tällöin aikuiset saattavat uskoa, että heidän tehtävänsä on huomata ja täyttää lapsen jok'ikinen toive, ja vieläpä

reaaliajassa, jotta osallisuus toteutuisi. Osallisuudessa ei kuitenkaan ole kyse yksittäisten lasten yksittäisten toiveiden mekaanisesta täyttämisestä, vaan ryhmän kaikkien jäsenten näkemysten huomioimisesta sekä yhteisestä neuvottelusta kaikkia tyydyttävän ratkaisun löytämiseksi. Valitettavaa on, että joissakin lapsiryhmissä osallisuuden syvälinen prosessointi on johtanut siihen, että aikuisen etukäteen suunnittelema toiminnasta on luovuttu ja kaikki toiminta lähtee rakentumaan lasten ideoista ”tartu hetkeen” -mentaliteetilla (mt., s. 169).

Osallisuuden vajavaisesta ymmärtämisestä kieli lisäksi lasten keskinäisen vuorovaikutuksen poissaolo varhaiskasvatuksen opettajien puheesta. Toki voi olla, että varhaiskasvatuksen opettajat mieltävät aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen henkilökohtaisesti merkityksellisempänä ja tuottivat sen siksi osaksi omaa tulkintaansa pedagogisesti onnistuneesta päivästä. Toisaalta, jos opettajat eivät arvosta lasten keskinäistä vuorovaikutusta puheessa, on mahdollista, että tämä välittyy käytäntöönkin. Rutasen ja Hännikäisen (2017) kehottavat alle kolmivuotiaiden ryhmän kasvattajia muodostamaan suhde lapsiryhmään, ei pelkästään lapsiyksilöihin. He linjaavat tutkimuksessaan, että kasvattajien olisi syytä suunnitella toimintoja, jotka palvelevat koko ryhmän hyvinvointia. Lapsen yksilöllisen kohtaamisen merkityksellistäminen ja mahdollistaminen ovat osa laadukasta varhaiskasvatusta, mutta on tärkeää huomioida myös vertaisryhmän merkitys lapsen oppimiselle ja hyvinvoinnille.

Kuten jo aiemmin mainittiin, varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksissa pedagogisesti onnistuneet päivät eivät sisältäneet kehuttavasti suunniteltua tai selkeästi tavoitteellista toimintaa. *Kukin tietää mitä tekee* -tulkintarepertuaarissa aikuisjohtoisuus, suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus nousivat esiin, mutta pääasiassa pinnallisesti. Oppimisen sisältöjä kuvattiin suoraan vain kerran ja epäsuorasti muutaman kerran. Karvin varhaiskasvatuksen laatua käsittelevässä selvityksessä (Repo ym., 2019, s. 157 & 164) todettiin, että varhaiskasvatuksen asettamat sisällölliset tavoitteet eivät toteudu kaikkialla varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden edellyttämällä tavalla. Monipuoliseen toimintaan osallistumista tai osallistumattomuutta ei voida jättää lasten vastuulle. Toimintojen sisältöjen valitseminen lasten välittömän kiinnostuksen mukaan edustaa liian kapeaa tulkintaa osallisuudesta. Selvityksessä (mt., s. 95) toisaalta nostettiin esille myös epäkohtia alle kolmivuotiaiden lasten kielenkehityksen tukemisessa: vastaajat kokivat käyttävänsä kielenkehitystä rikastavaa ja monipuolista kieltä, mutta samalla arvioivat, ettei ryhmissä esimerkiksi lueta pedagogisesti valittuja kirjoja tai leikitellä kielellä säännöllisesti. Tässä

tutkimuksessa kielenkehityksen tukeminen nousi yhdeksi keskeiseksi alle kolmivuotiaiden pedagogiikan sisällöksi ja esimerkiksi kirjojen lukeminen ja loruttelu olivat toistuvia toimintoja varhaiskasvatuksen opettajien pedagogisesti onnistuneen päivän kuvauksissa.

Kukin tietää mitä tekee -tulkintarepertuaari edusti puhetavaltaan vanhanaikaista kasvatuskäsitystä, jossa päivä muodostuu ennalta sovitusta rutiineista ja onnistunut pedagogiikka linkittyy aikuisten kontrolliin ja arjen ennakkointiin. Ahonen ja Roos (2021, s. 60) varoittavat, että alle kolmivuotiaiden kanssa työskentelevät aikuiset herkästi uskovat, etteivät pienimmät osaa vielä itse tehdä päätöksiä, jolloin toimintaa ohjaavat ennen kaikkea rutiinit ja joustamaton ammatillinen toimintakulttuuri. Yksi tämän tulkintarepertuaarin keskeisimmistä sisällöistä oli pienryhmätoimintaa käsittelevä puhe. Pienryhmätoiminta ei itsessään edusta vanhanaikaista kasvatustoimintaa, mutta tapa, jolla siitä puhuttiin, oli tyypillisesti kankea ja rutinoitunut. Toisaalta pienryhmätoimintaa perusteltiin myös lapsen edun mukaisilla tekijöillä, kuten yksilöllisyyden tukemisella ja työrauhalla. Pienryhmätoiminnasta tulee herkästi kuitenkin vain rutiini muiden joukossa, eikä sen pedagogista arvoa enää tunnisteta. Ryhmittelyä tulisi ohjata toiminnan taustalla olevat tavoitteet (mt., s. 73).

Yllättävä tutkimuslöydös oli niin ikään riittämättömyyden tulkintarepertuaarin identifioiminen tässä tutkimusasetelmassa. Mitä voi päätellä varhaiskasvatuksen opettajien työhyvinvoinnista, jos pedagogisesti onnistuneen päivän mielikuvituksellinen tai ihanteellinen kuvailu on haastavaa? Toisaalta mitä se kertoo varhaiskasvatuksen opettajien ammatillisesta osaamisesta, jos pedagogisesti onnistuneen päivän kuvaaminen tuottaa vaikeuksia? Riittämättömyyden tulkintarepertuaarin keskiössä olivat riittämättömät resurssit, esimerkiksi aika tai henkilöstövaje. Onnistuneen pedagogiikan mahdollistuminen tuotettiin monelta osin opettajien toimivallan ulkopuolelle. Tämä on varmasti todellisuutta monissa päiväkotiryhmissä, joissa henkilöstöstä tai sijaisista on jatkuvaa pulaa. Riittävät resurssit turvaavat lasten oikeuksia laadukkaaseen varhaiskasvatukseen ja yhtä lailla pitävät huolta varhaiskasvatuksen ammattilaisten jaksamisesta. Välillä kuitenkin resurssien, tai niiden puutteen, taakse on helppo piiloutua; omaa tekemättömyys tai pedagogisesti matalalle asetettu rima laitetaan resurssien syyksi oman viitsimättömyyden sijaan. (Ahonen & Roos, 2021, s. 176.)

Tutkimusongelmani yhteenvedoksi totean, että laadun näkökulmasta varhaiskasvatuksen opettajat puhuvat onnistuneesta alle kolmivuotiaiden pedagogiikasta ristiriitaisesti. Kertomuksia lukiessa

oli lähes liikuttavaa huomata, miten moni varhaiskasvatuksen opettaja piti pienen lapsen yksilöllistä kohtaamista ja kuulemista niin tärkeänä. Useasta kertomuksesta välittyi aito välittäminen ja halu tukea lapsen hyvinvointia. Eräs varhaiskasvatuksen opettajista kirjoitti, että *“Edes hieno aikuislähtöinen toiminta ei ole niin tärkeää kuin sensitiivinen aikuinen”*. Tämä lausahdus kiteyttää hyvin tutkielmani keskeiset tulokset: varhaiskasvatuksen opettajat arvostavat sensitiivistä vuorovaikutusta ja kokevat pedagogisesti onnistuneen päivän rakentuvan sen varaan. Toiminta lähtee lapsista, ei aikuisen tarpeista ja toiveista. Kuitenkin opettajien puhe herätti huolta siitä, perustuuko pedagogiikka vain perustoimintojen ympärille rakentuville “onnenkantamoisille” tai yksittäisten lasten reaaliaikaisille kiinnostuksen kohteille. Onko osallisuus ymmärretty kattavasti alle kolmivuotiaiden ryhmissä ja miten se todellisuudessa toteutuu? Pienten lasten kokemusmaailma on vielä varsin rajallinen – kuka tarjoaa lapsille potentiaalisia uusia mielenkiinnonkohteita? Onko aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen laatu tärkeämpää kuin rikas vertaisvuorovaikutus lasten näkökulmasta?

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Alle kolmivuotiaiden pedagogiikka ei herätä keskustelua pelkästään tutkimuksen saralla, vaan myös varhaiskasvatuksen opettajat ovat halukkaita jakamaan kokemuksiaan alle kolmevuotiaiden varhaiskasvatuksesta. Keräsin aineistoni kahdessa alan Facebook-ryhmässä ja vastauksia tuli yli 30 muutamassa päivässä. Vastausten runsas lukumäärä yllätti, sillä olin asennoitunut siihen, että onnistunutta alle kolmivuotiaiden pedagogiikkaa käsittelevän kertomuksen kirjoittaminen vaatii vastaajilta aikaa ja paneutumista, eikä näin ollen houkuttele monia vastaamaan kyselylomakkeeseeni. Moni kuitenkin halusi jakaa näkemyksensä pedagogisesti onnistuneesta päivästä alle kolmivuotiaiden ryhmän opettajana.

Kirjoitin tutkimukseni kyselylomakkeen linkin yhteyteen lyhyen selonteon tutkimukseni aiheesta ja tavoitteesta. Kerroin, että tutkin alle kolmivuotiaiden pedagogiikkaa narratiivisella tutkimusotteella ja tarvitsen tutkimustani varten kertomuksia. Kyselylomakkeessa ohjeistin kirjoittamaan pedagogisesti onnistuneesta päivästä alle kolmivuotiaiden ryhmän opettajana, ja mainitsin lopussa, että vastauksen voi kirjoittaa kertomuksen muotoon. Lopun maininta *“voit*

kirjoittaa vastauksen kertomuksen muodossa” oli virhe, sillä sen takia moni ei kirjoittanut vastaustaan varsinaisen kertomuksen muotoon, kuten olin tutkimuksen esittelyn yhteydessä pyytänyt. Koska tarkoitukseni oli olla johdattelematta opettajia liikaa ja antaa heidän kirjoittaa melko vapaasti, kyselylomake vaikutti alkuun hyvältä vaihtoehdolta. Jälkikäteen ajattelen, että kyselylomakkeen käyttö kertomusten hankinnassa ei ollut paras mahdollinen vaihtoehto. Aihe oli selvästi monelle varhaiskasvatuksen opettajalle tärkeä, mutta sosiaalisessa mediassa jaettu kyselylomake antoi mahdollisuuden hutiloida vastaus ajan tai mielenkiinnon loppuessa.

Vaikka kertomuksen kriteerit täyttäviä vastauksia kertyikin jonkin verran (noin neljäsosa kaikista vastauksista), valtaosa vastauksista koostui lyhyistä pedagogisesti onnistuneen päivän kuvauksista. Tämän perusteella jouduin hylkäämään alkuperäisen suunnitelmani toteuttaa aineiston analyysi narratiivisesti. En kuitenkaan halunnut hylätä kertomuksen kriteerien ulkopuolelle lukeutuvia vastauksia pitäytyäkseni narratiivisessa tutkimusotteessa, sillä koin, että kaikki vastaukset tarjoavat arvokasta tietoa alle kolmivuotiaiden ryhmien opettajien näkemyksistä ja arvoista. Opettajien vastaukset olivat hyvin homogeenisiä ja sisälsivät runsaasti alan trendikästä käsitteistöä. Kuvauksien pintapuolisuuden takia opettajat harvoin avasivat, mitä milläkin käsitteellä tarkoittivat. Juuri tästä syystä toivoin opettajien kirjoittavan vastaukset kertomuksen muotoon, sillä siten varhaiskasvatuksen rehellinen tai ihanteellinen arki olisi noussut paremmin esiin. Luotettavuuden näkökulmasta onkin epäselvää, kirjoittivatko opettajat alalla yleisesti puhuttavista ja hyväksi havaituista asioista, koska ovat omaksuneet ne osaksi ryhmän toimintaa ja pitävät niitä merkityksellisinä, vai koska arvelivat, että “tällaista pedagogiikan kuuluu nykyään olla”. Toisaalta vastausten homogeenisyys tukee myös tutkimuksen luotettavuutta, sillä aineisto alkoi toistaa itseään melko nopeasti.

On hyvän ja tutkimuseettisen toiminnan mukaista, että tutkittava saa riittävästi tietoa tutkimuksesta, tulosten mahdollisista vaikutuksista sekä tutkimuksen käytännön toteutuksesta. Keskeisiin huomioon otettaviin asioihin kuuluu myös muun muassa tietosuoja-asetus ja tietoturva-asiat. Tutkimukseen osallistumisen tulee olla vapaaehtoista ja osallistujien anonymisuus tulee taata heidän niin halutessaan. (Aaltio & Puusa, 2020, s. 197–198.) Sosiaalisen median hyödyntäminen aineiston keruussa takasi tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien anonymiteetin. Tutkimustehtäväni oli aineiston keruun vaiheessa vielä hieman auki, joten en pystynyt kertomaan tutkittaville tarkasti tutkimukseni tavoitteita. Lisäksi ongelmia tuotti

“onnistuneen pedagogiikan” -käsite, sillä halusin varhaiskasvatuksen opettajien tuottavan kertomuksia, jossa he kuvailevat alle kolmivuotiaiden pedagogiikkaa parhaimmillaan eli laadukkaimmillaan. En kuitenkaan halunnut johdatella opettajia kertomaan suoraan alle kolmivuotiaiden pedagogiikan laadusta, sillä pelkäsin varhaiskasvatuksen opettajien kirjoittavan enemmänkin työtä ohjaavien asiakirjojen näkökulmasta kuin omista kokemuksistaan.

Tutkimukseni tieteenfilosofinen viitekehys nojaa sosiaaliseen konstruktionismiin, jonka mukaan tieto on sosiaalisesti tuotettua. Diskurssianalyysissä ei tavoitella tulkinnoille universaalien faktan statusta (Juhlia & Suoninen, 2016, s. 234), vaan tarkoituksena on rakentaa kuvauksia siitä, miten sosiaalinen todellisuus on rakentunut ja miten sitä jatkuvasti rakennetaan (Jokinen, 2016). Diskurssianalyysi on kiinnostunut erityisesti siitä, miten faktoja ja kategorioita tuotetaan. Tutkijan raportissa käyttämä kieli on niin ikään konstruktiivista muun kielen käytön tapaan. Sosiaalinen todellisuus on sekä analyysin kohde että tuote. (Mt.) Diskurssianalyysissä keskityin identifioimaan aineistosta tulkintarepertuaareja sen sijaan, että olisin analysoinut yksilöiden näkemyksiä onnistuneesta pedagogiikasta.

Tehtävänannossa käytetty onnistunut pedagogiikka ja laatu eivät ole synonyymejä toisilleen. Varhaiskasvatuksen opettajien vastausten valossa arvelen kuitenkin, että varhaiskasvatuksen opettajat käsittivät “pedagogisesti onnistuneen päivän” yhteneväisenä laadukkaalle pedagogiikalle. Koska pystyin vain arvelemaan, miten varhaiskasvatuksen opettajat tulkitsivat onnistuneen pedagogiikan, jätin laatu näkökulman tutkielmassa pohdinnan tasolle. Halusin siis edelleen selvittää, miltä onnistuneen pedagogiikan saamat merkitykset näyttivät laadukkaana pedagogiikan eli Karvin laadun prosessitekiäjien (Vlasov ym., 2018) näkökulmasta, mutta keskityin tarkastelemaan tätäkin sosiokonstruktionistisesti. Tarkoitukseni oli siis ylittää subjektiivisuus laadukkaana pedagogiikan määrittelyssä ja käyttää aineistoa itsessään tutkimuskohteenani. Diskurssianalyysissä tulkitsija nojaa analyysissään vahvasti aineistoon: vaikka analyysin vihjeiden on löydettävä aineistosta, sen voi saada puhumaan monilla kielillä (Juhila, 1999, s. 213). Tutkielma ei täten edes yritä tarjota yleispätevää näkökulmaa siihen, mitä onnistunut pedagogiikka tai laatu alle kolmivuotiaiden ryhmissä.

Aaltio ja Puusa (2020b, s. 180) esittävät, että tutkimustavan luotettavuuden kriteerit eivät ensisijaisesti perustu valitun tutkimusmenetelmän ominaisuuksiin, vaan tutkimuksen uskottavuus hahmottuu ja rakentuu tutkimusprosessin kuvauksessa, perusteluissa ja analyysissä. Pyrin

tekemään oman ajatuskulkuni, tutkimusprosessin vaiheet ja sen aikana kohtaamani haasteet lukijalle näkyväksi koko tutkimusprosessin ajan.

7.3 Tutkimustulosten hyödyntäminen

Tutkimukseni tarjosi tapauskohtaisen näkökulman alle kolmivuotiaiden pedagogiikkaan ja herätti, ainakin tutkijassa, muutaman kysymyksen koskien alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatuksen laatua. Erityisesti oppimisen sisältöjen toteutuminen alle kolmivuotiaiden ryhmissä olisi mielenkiintoinen tutkimuskohde. Oppimissisältöjen puutteellisesta toteutumisesta on jo jonkin verran tutkimusta (esim. Repo ym., 2019), mutta sitä olisi syytä tutkia laajemmin. Lisäksi voisi olla hedelmällistä tutkia, miten alle kolmivuotiaiden ryhmissä työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajat tulkitsevat tavoitteellisen varhaiskasvatuksen. Tutkimuksessa havaitut ristiriidat osallisuuden käsityksissä kaipaisivat myös syvällisempää näyttöä. Yksi tutkimusaihe voisikin olla, miten alle kolmivuotiaiden ryhmien henkilöstö tukee lasten ryhmäytymistä ja vertaisvuorovaikutusta.

Tutkimukset osoittavat, että opetussuunnitelmien hyödyntämisellä on myönteinen vaikutus lasten kehitykseen ja oppimiseen (Vlasov ym., 2018, s. 49). Karvin varhaiskasvatuksen laadun arvioinnissa (Repo ym., 2019, s. 57) tehtiin huomionarvoinen havainto siitä, että vaikka henkilöstöstä vain puolet raportoi perehtyneensä varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin enintään kohtalaisesti, 68 % vastaajista kertoi voivansa toteuttaa varhaiskasvatussuunnitelman sisältöjä hyvin tai erittäin hyvin. Tässä tutkimuksessa vastaajat viittasivat epäsuorasti varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) keskeisiin sisältöihin, esimerkiksi lapsen toimijuuden tunnustamisella, kertomalla laaja-alaisesta oppimiskäsityksestä, esimerkeillä lapsen kuulemisesta sekä aikuisen sensitiivisyyden kuvauksissa. Varhaiskasvatussuunnitelman “suuret linjaukset” vaikuttaisivat olevan opettajien puheessa jotenkuten hallussa, mutta identifioidut tulkintarepertuaarit herättivät pohtimaan, miten hyvin varhaiskasvatuksen opettajat ovat todellisuudessa perehtyneet varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin.

Hännikäinen (2016, s. 1017) kritisoi vanhaa varhaiskasvatussuunnitelmaa siitä, että se jättää alle kolmivuotiaiden ryhmän henkilöstön epäselvyyteen sen suhteen, miten soveltaa asiakirjaa kaikkein pienimpien lasten kanssa. Varhaiskasvatussuunnitelmassa olisikin selkeä tarve

vahvemmalle fokukselle alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatukseen. Myös muissa pohjoismaissa (ks. Alvestad ym., 2014) varhaiskasvatussuunnitelmia on arvosteltu siitä, että pienimmät lapset ovat jääneet marginaaliin. Alvestadin (ym., 2014, s. 682) tutkimuksessa Norjassa, Ruotsissa ja Islannissa kaivattiin asiakirjaa, joka tarjoaa selkeän kehyksen alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatuksen toteuttamiselle. Nykyinen kansallinen varhaiskasvatussuunnitelma (Opetushallitus, 2018) ei myöskään sivua alle kolmivuotiaiden pedagogiikkaa muusta varhaiskasvatuksesta erillisenä, vaan lasten ikään toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa viitataan epäsuorasti “eri-ikäisten lasten kehityksestä ja oppimisesta” tai “lapsen yksilöllisestä kehityksestä” puhumalla.

Karvin varhaiskasvatuksen laatua koskevan arvioinnin (Repo ym., 2019, s. 164) tulosten mukaan yhdeksi varhaiskasvatussuunnitelmaiden toteutumisen esteeksi nähtiin lasten ikä. Henkilöstö koki, että alle kolmivuotiaiden toiminnassa on haastavaa toteuttaa esimerkiksi leikkipedagogiikkaa, taidekasvatusta, kielellisesti rikasta vuorovaikutusta tai tutkimiseen kannustavaa toimintaa perusteiden edellyttämällä tavalla. Ranta (ym., 2021, s. 65–66) arvostelee uutta varhaiskasvatustilakia (540/2018) ja varhaiskasvatussuunnitelmaa siitä, että vaikka pedagogiikkaa korostetaan osana lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista, pedagogiikka on jäänyt määrittelemättä. Tämän johdosta varhaiskasvatuksesta ja pedagogiikasta puhuttaessa päiväkotien varhaiskasvatuksen eri ammattilaiset, perhepäivähoitajat ja kerhon ohjaajat rinnastetaan toisiinsa ja pedagogiikan ajatellaan näin kuuluvan kaikille. Eri toimintojen kuvauksissa toistuvat samat käsitteet ja erot eri tasojen välillä jäävät hämäräksi. Tämä on ristiriidassa siihen, että varhaiskasvatuksen asemaa halutaan vahvistaa osana jatkuvaa opinpolkua.

Myös Kinos (ym., 2021) kritisoi varhaiskasvatussuunnitelman perusteita siitä, että työtapoja kuvataan kovin erilaisin termein. Varhaiskasvatuksessa kaivataan työtapoja, joilla voidaan rakentaa sekä lapsen että opettajan autonomiaa. Hän ehdottaa, että tutkimuspohjainen työtapojen tarkastelu ja erittely tuleekin sisällyttää myös varhaiskasvatuksen ohjaaviin opetussuunnitelmiin ja niiden perusteisiin. Näiden kritiikkien ja tutkimukseni tulosten pohjalta ehdotankin, että alle kolmivuotiaiden pedagogiikkaa avattaisiin kansallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa tarkemmin. Erityisesti tapoja toteuttaa oppimisen sisältöjä olisi syytä tarkastella alle kolmivuotiaiden oppimisen näkökulmasta. Myös varhaiskasvatuksen ammattilaisten rooleja ja työnkuvia tulisi selkeyttää asiakirjassa, jotta pedagogiikan käsite ymmärrettäisiin vakiintuneesti.

Alle kolmivuotiaiden lasten ryhmien henkilöstö tarvitsee työnsä tueksi työkaluja, joiden avulla linkittää varhaiskasvatussuunnitelma ja käytännön työ yhteen.

Alun alkaen yksi tutkimusintresseistäni oli selvittää, miten alle kolmivuotiaiden pedagogiikkaa koskeva puhe eroaa eri koulutustaustaisten varhaiskasvatuksen opettajien välillä. En kuitenkaan pystynyt luotettavasti tarkastelemaan tätä, sillä huomattava valtaosa vastaajista oli sosionomeja. Sosionomitutkinnon suorittaneet varhaiskasvatuksen opettajat työskentelevät pääsääntöisesti joko 3–5-vuotiaiden tai alle kolmivuotiaiden ryhmissä (Karila, 2013, s. 24) ja usein epäpäteviä varhaiskasvatuksen opettajia palkataan alle kolmivuotiaiden ryhmään (Ranta, 2020). Tämä tutkimus mukailee kumpaakin huomiota, sillä tutkimukseen osallistui kuusi epäpätevää varhaiskasvatuksen opettajaa. Vain kolmasosalla tutkimukseen vastaajista oli yliopistopohjainen varhaiskasvatuksen opettajan koulutus.

Kallialan (2008, s. 92–93) mukaan varhaiskasvatuksen laatua arvioitaessa henkilöstön koulutustaso on toistuvasti osoittautunut tärkeäksi tekijäksi. Hänen tutkimuksessaan vankimman pedagogisen koulutuksen saanut ammattiryhmä eli silloisia lastentarhanopettajia verrattiin lastenhoitajien, päivähoitajien ja sosionomien muodostamaan ryhmään ja vertailu osoitti, että sensitiivisyyden ja aktivoinnin laadukkuuden ero ammattiryhmien välillä on tilastollisesti merkittävä. Varhaiskasvatushenkilöstön korkeammalla koulutustasolla on lisäksi myönteinen vaikutus henkilöstön ammatillisiin asenteisiin, tietoihin ja taitoihin ja niiden kautta mahdollisesti edelleen lasten kehitykseen ja oppimiseen (Vlasov ym., 2018, s. 49). Joissakin päiväkodeissa on kuitenkin lapsia, jotka eivät ole päiväkotiaikanaan koskaan kohdanneet pedagogisen koulutuksen saanutta opettajaa (Ranta, 2021, s. 67). Opettajia on nyt ja tulevaisuudessa yksinkertaisesti liian vähän. Huoli pienten ryhmien henkilöstörakenteesta on aiheellinen, sillä jo nyt pienten ryhmissä on selvästi vähemmän päteviä opettajia kuin isommilla (Ranta, 2020), ja siirtymä kaksivuotiseen esiopetukseen on vasta käynnissä.

OECD:n TALIS-kyselyssä (2020), joka käsitteli kansainvälisesti varhaiskasvatuksen henkilöstön pedagogisia uskomuksia ja käytäntöjä, työolosuhteita, johtajuutta ja työhyvinvointia, korkeakoulutetun työvoiman houkuttelu ja pitäminen alalla mainitaan varhaiskasvatuksen keskeisimmäksi haasteeksi varhaiskasvatuksen sektorilla yleensä, mutta erityisesti alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatuksessa. Olisikin tärkeää nostaa varhaiskasvatuksen opettajan ammatin statusta ja rikkoa stereotypioita siitä, ketkä sopivat alalle. Suomessa tämän ongelman

ratkaisemiselle on huutava tarve, sillä kaksivuotisen esiopetuksen myötä valtaosa korkeimmin koulutetuista varhaiskasvatuksen opettajista siirtyy esiopetukseen.

Jos varhaiskasvatuksen yhtenä tavoitteena pidetään koulutuksellisen tasa-arvon varhaista vahvistamista, silloin laadukkaan pedagogiikan määrittelemiseen, sen toteuttamisen ehtoihin ja siihen tarvittavan koulutuksen kehittämiseen on kiinnitettävä entistä voimakkaammin huomiota (Ranta ym., 2021, s. 67). Karilan (2013, s. 23) mukaan käytettävissä ei ole tutkimustietoa siitä, millä tavoin ja millaisiin lähtökohtiin nojaten eri tavoin koulutetut ammattilaiset toteuttavat varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Karilan lausumasta on vierähtänyt jo vuosia, mutta eri koulutustaustaisten varhaiskasvatuksen opettajien toteuttaman pedagogiikan laatu alle kolmivuotiaiden lasten ryhmissä kaipaa yhä kartoittamista. Ensiarvoisen tärkeää tämä olisi siksi, että kelpoisten opettajien jakautumista varhaiskasvatuksessa voitaisiin tarkastella kriittisesti ja korkeasti koulutettujen varhaiskasvatuksen opettajien paikka nähtäisiin myös alle kolmivuotiaiden ryhmissä.

9 Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Juuti, P. & Puusa, A. (toim.) Laadullisen tutkimuksen menetelmät ja näkökulmat (s. 177–188). Helsinki: Gaudeamus.
- Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamb, M.E. (2006). Security of Children's Relationships With Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis. *Child Development* 74 (3), s. 664–679.
- Ahonen, L. & Roos, P. (2021). Untuvikot – alle 3-vuotiaiden pedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Akyol, T. & Erdem, H. (2021). Children's Participation from the Perspective of Teachers. *Journal of Pedagogical Research* Vol. 5 (1), s. 188–202.
- Alila, K. & Ukkonen-Mikkola, T. (2018). Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 49 (1), s. 75–81.
- Alme, H. & Alvestad, M. (2021). Nature Kindergartens: A Space for Children's Participation. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 24 (2), s. 113–131. doi:10.1007/s42322-021-00081-y
- Alvestad, T., Bergem, H., Eide, B., Johansson, J-E., Os, Ellen., Pálmadóttir, I., Pramling Samuelsson & Winge, N. (2014). Challenges and dilemmas expressed by teachers working in toddler groups in the Nordic countries. *Early Child Development and Care*, 184 (5), s. 671–688.
- Chazan-Cohen, R., Zaslow, M., Raikes, H., Elicker, J., Paulsell, D., Dean, A. & Kriener-Althen, K. (2017). Working toward a Definition of Infant/Toddler Curricula: Intentionally Furthering the Development of Individual Children within Responsive Relationships. Washington: Office of Planning.
- D'Angiulli, A. & Schibli, K. (2016). How neuroendocrinology can contribute to early childhood education and care: Cortisol as a supplementary indicator of quality. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 46 (2), s. 281–299.

Heikka, J., Kettukangas, T., Fonsén, E. & Vlasov, J. (2018). Lapsen osallisuus ja varhaiskasvatuksen pedagoginen suunnittelu. Teoksessa Kangas, J., Vlasov, J., Fonsén, E. & Heikka, J. (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2 – Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Helsinki: Kopio Niini Oy.

Helin, E., Kola-Torvinen, P. & Tarkka, K. (2018). Osallisuus ja osallistuminen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Teoksessa Kangas, J., Vlasov, J., Fonsén, E. & Heikka, J. (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2 – Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen (s.11–19). Helsinki: Kopio Niini Oy.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Honkanen, J. (2013). Laatua alle kolmevuotiaiden varhaiskasvatukseen: pienetkin tarvitsevat oppimista tukevaa aikuista. Helsingin yliopisto. Pro gradu -tutkielma.

Hujala, E., Fonsén, E. & Vlasov, J. (2020). Varhaiskasvatuksen laadun arviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.), Varhaiskasvatuksen käsikirja (s. 321–335). Jyväskylä: PS-kustannus.

Hännikäinen, M. & Rutanen, N. (2013). Important Themes in Research on and Education of Young Children in Day Care Centres: Finnish Viewpoints. Nordisk Barnehageforskning/ Nordic Early Childhood Education Research, 6 (26), s. 1–10.

Hännikäinen, M. (2013). Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä: Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa Karila, K. & Lipponen, L. (toim.), Varhaiskasvatuksen pedagogiikka (s. 30–52). Tampere: Vastapaino.

Hännikäinen, M. (2015). The teacher's lap a site of emotional well-being for the younger children in day-care groups. Early Child Development and Care, 185 (5), s. 752–765. doi:10.1080/03004430.2014.957690

Hännikäinen, M. (2016). Younger children in ECEC: Focus on the National Steering Documents in the Nordic Countries. Early Child Development and Care, 186 (6), s. 1001–1016. doi:10.1080/03004430.2015.1071806

- Hännikäinen, M. (2017). Kasvattajan pedagoginen herkkyys ja pienten lasten emotionaalinen hyvinvointi päiväkotiryhmissä. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-Bulletin, 27 (1), s. 54–63.
- Jokinen, A. (1999). Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa Jokila, J. Juhila, K. & Suoninen, E. (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä (s. 37–53). Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, J. & Juhila, K. (1999). Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa Jokila, J. Juhila, K. & Suoninen, E. (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä (s. 54–99). Tampere: Vastapaino.
- Juhila, K. (1999). Tutkijan positiot. Teoksessa Jokila, J. Juhila, K. & Suoninen, E. (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä (s. 201–232). Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen E. (2016). Diskursiivinen maailma: Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa Jokinen, A. (toim.) Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino. [E-kirja].
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020a). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa Juuti, P. & Puusa, A. (toim.) Laadullisen tutkimuksen menetelmät ja näkökulmat (s. 9-20). Helsinki: Gaudeamus.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020b). Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa Juuti, P. & Puusa, A. (toim.) Laadullisen tutkimuksen menetelmät ja näkökulmat (s. 141–144). Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. (2008). Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. (2014). Toddlers as both more and less competent social actors in finnish day care centres. Early Years: An International Journal of Research and Development, 34 (1), s. 4–17. <http://dx.doi.org.libproxy.helsinki.fi/10.1080/09575146.2013.854320>
- Karila, K. & Lipponen, L. (2013). Esipuhe. Teoksessa Karila, K. & Lipponen, L. (toim.) 2013. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka (s. 7–9). Tampere: Vastapaino.
- Kataja, E. (2018). Onko kaikilla vauvoilla keltaiset haalarit? - arjen tarinoita osallisuuden toimintakulttuurissa. Teoksessa Kangas, J., Vlasov, J., Fonsén, E. & Heikka, J. (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2 – Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen (s. 46–62). Helsinki: Kopio Niini Oy.

Kataja, E. & Opetushallitus. (2020). Osallisuus kokopäiväpedagogiikan ja perushoitotilanteiden näkökulmasta. [Video]. Haettu osoitteesta <https://www.youtube.com/watch?v=gRO1ERgvdnw>

Kekäle, J. & Puusa, A. (2020). Tiedesodat. Realistinen ja konstruktionistinen maailmankäsitys. Teoksessa Juuti, P. & Puusa, A. (toim.) Laadullisen tutkimuksen menetelmät ja näkökulmat (s. 41–56). Helsinki: Gaudeamus.

Kettukangas, T. (2017). Perustoiminnot-käsite varhaiskasvatuksessa. Väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto.

Kettukangas, T. (20.03.2020). Arkea, kokopäiväpedagogiikkaa vai mitä se varhaiskasvatus nyt oikeasti olikaan? [Blogiteksti]. Haettu osoitteesta <https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2020/03/20/arkea-kokopaivapedagogiikkaa-vai-mita-se-varhaiskasvatus-nyt-oikeastaan-olikaan/>

Kinos, J. (2008). Arki – Raison kaupungin päivähoidon arkitoimintapedagogiikka. Raison kaupunki 1/2008.

Kinos, J., Rosqvist, L., Alho-Kivi, H. & Korhonen, R. (2021). Suomalaisen varhaiskasvatuksen työ- ja toimintatavat opetussuunnitelmissa. Kasvatus & Aika, 15 (2), s. 22–42. <https://doi.org/10.33350/ka.99664>

Kronqvist, E-L. (2020). Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.), Varhaiskasvatuksen käsikirja (s.10–28). Jyväskylä: PS-kustannus.

Kultti, A. (2016). Go Edwin! Pedagogical Structuring of Activities to Support Toddler Participation in Early Childcare Programme. International Research in Early Childhood Education, 7 (3), s. 2–15.

Lindberg, H. (2016). Alle kolmivuotiaiden pedagogiikka. Diskurssianalyttinen tutkimus lastentarhanopettajien pedagogisesta puheesta. Tampereen yliopisto. Pro gradu -tutkielma.

Lämsä, T. (2021). Kokopäiväpedagogiikka ja sen kehittäminen varhaiskasvatuksessa. Kasvatus & Aika, 15 (2), s. 79–86. <https://doi.org/10.33350/ka.102527>

Munter, H. (2013). Alle 3-vuotiaiden leikki, kuvittelu ja lasten aloitteisiin tarttuva narratiivinen pedagogiikka. Teoksessa Karila, K. & Lipponen, L. (toim.) 2013. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka (s. 113–158). Tampere: Vastapaino.

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2020). Quality Early Childhood Education and Care for Children under Age 3: Results from the Starting Strong Survey 2018. France: OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/sites/99f8bc95-en/1/3/1/index.html?itemId=/content/publication/99f8bc95-en&_csp_=f5a38c9efd5f9dfec74a1302fb710c2e&itemIGO=oecd&itemContentType=book

Pursi, A. (2019). Yhteisen ymmärryksen rakentuminen aikuisten ja lasten leikissä. Aikuisen roolit ja pedagogiset käytänteet varhaiskasvatuksen taaperoryhmässä. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.

Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Juuti, P. & Puusa, A. (toim.) Laadullisen tutkimuksen menetelmät ja näkökulmat (s. 145–156). Helsinki: Gaudeamus.

Pälli, P. & Lillqvist, E. (2020). Diskurssianalyysi. Teoksessa M. Luodonpää-Manni, M. Hamunen, R. Konstenius, M. Miestamo, U. Nikanne & K. Sinnemäki (toim.), Kielentutkimuksen menetelmiä II (s. 374–411). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. <https://doi.org/10.21435/skst.1457>

Ranta, S. (2020). Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Väitöskirja. Lapin yliopisto.

Ranta, S., Sajaniemi, N., Eskelinen, M. & Lämsä, T. (2021). Päivähoidosta varhaiskasvatukseen – Pedagogisen toiminnan edellytykset suomalaisessa päivähoidossa ja varhaiskasvatuksessa. Kasvatus & Aika, 15 (1), s. 60–72. <https://doi.org/10.33350/ka.103194>

Rentzou, K. (2019). Greek early childhood educators' conceptualization of education, care and educate concepts. Early Years: An International Journal of Research and Development, 39 (2), s. 148–162.

Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). Varhaiskasvatuksen laatu arjessa: Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisuja 15:2019.

Rutanen, N. (2012). Alle kolmivuotiaat paikkansa tuottajina päiväkodissa. Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research, 1 (1), s. 44–56.

Rutanen, N. & Hännikäinen, M. (2017). Care, Upbringing and Teaching in ‘Horizontal’ Transitions in Toddler Day-Care Groups. Teoksessa E. J. White, & C. Dalli (toim.), Under-three Year Olds in Policy and Practice (s. 57–72). Springer.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkkojulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/> . Viitattu 14.06.2021.

Siltaoja, M. & Sorsa, V. (2020). Diskurssianalyysi johtamis- ja organisaatiotutkimuksessa. Juuti, P. & Puusa, A. (toim.) Laadullisen tutkimuksen menetelmät ja näkökulmat (s. 228–248). Helsinki: Gaudeamus.

Suoninen, E. (1999). Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. 1999. Teoksessa Jokila, J. Juhila, K. & Suoninen, E. (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä (s. 17–36). Tampere: Vastapaino.

Suoninen, E. (2016). Kielenkäytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa Jokinen, A. (toim.) Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino. [E-kirja].

Syrjämäki, M. (2019). Leikkien, havainnoiden, kannatellen. Vertaisvuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikkaa varhaiseryityskasvatuksen toimintaympäristössä. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.

Tuominen, P. (2021). “Mitä pienempi lapsi, niin sitä taitavampi, rikkaampi ja sensitiivisempi pitäisi sen kasvattajan olla”: varhaiskasvatuksen johtajien alle kolmevuotiaiden pedagogiikalle antamia merkityksiä. Helsingin yliopisto. Pro gradu -tutkielma.

Turja, L. (2018). Osallisuuden pedagogiikan jalkauttaminen varhaiskasvatuksen arkeen. Teoksessa Kangas, J., Vlasov, J., Fonsén, E. & Heikka, J. (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2 – Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen (s. 65–81). Helsinki: Kopio Niini Oy.

Valtonen, A. & Viitanen, M. (2020). Ryhmäkeskustelut laadullisena tutkimusmetodina. Teoksessa Juuti, P. & Puusa, A. (toim.) Laadullisen tutkimuksen menetelmät ja näkökulmat (s. 118–130). Helsinki: Gaudeamus.

Varhaiskasvatuslaki (2018/540). Voimaantulo: 01.09.2018. Hallinnonala: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla sähköisesti osoitteessa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2018). Opetushallitus.

Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L. (2014). Supporting Children's Participation in Finnish Child Care Centers. Early Childhood Education Journal, 42, s. 211–218. <https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1007/s10643->

Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. (2018). Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisuja 4:2018.

Wetherell, M. & Potter, J. (1992). Mapping the language of Racism. Discourse and the Legimitation of Explotation. Cornwall: Harvester Wheatsheaf.